

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российский государственный профессионально-педагогический университет
Уральское отделение Российской академии образования

Н. С. Глуханюк
Е. В. Дьяченко

Я В ПРОФЕССИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ Я
Результаты исследований

Екатеринбург
2005

УДК 159.98
ББК Ю941.19
Г 55

Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В. *Я* в профессии и профессиональное *Я*: Результаты исследований. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 173 с.

ISBN 5-8050-0154-3

Монография посвящена анализу проблемы взаимодействий *Я* человека и его развития в профессии. Психологическое содержание сопряженности *Я* и профессионального пути рассматривается с позиций категории развития и субъектного подхода. Профессиональное развитие определяется как процесс становления субъектности, а феномен *Я* гипотетически рассматривается как его условие и показатель. Подробно представлены результаты эмпирических исследований особенностей *Я*, возникающих под влиянием профессии, и особенностей *Я*, обуславливающих профессионализм.

Книга может представлять интерес для научных работников и специалистов в области психологии, социологии, кадрового менеджмента, а также для преподавателей, аспирантов, студентов.

Исследование проведено при поддержке гранта Министерства образования РФ по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук (№ ГО2–1.7–408).

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор, действительный член Балтийской педагогической академии С. П. Бочарова (Украинская инженерно-педагогическая академия); доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО Б. А. Вяткин (Пермский государственный педагогический университет)

ISBN 5-8050-0154-3

- © Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2005
- © Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В., 2005

Оглавление

Введение	5
Глава 1. ОБРАЗ Я И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПУТЬ ЧЕЛОВЕКА	8
1.1. Профессиональное развитие как предмет психологического исследования.....	8
1.1.1. Анализ психологических подходов к исследованию профессионального развития.....	8
1.1.2. Многоступенчатость процесса профессионального развития.....	22
1.1.3. Субъектный подход к исследованию профессионализации.....	23
1.2. Теоретический анализ подходов к проблеме образа Я: феноменологическое и структурно-функциональное описание.....	28
1.3. Анализ исследований феномена Я в контексте профессионального развития человека	49
Глава 2. ЭФФЕКТЫ И ДЕТЕРМИНАНТЫ ОБРАЗА Я В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	60
2.1. Особенности образа Я в период выбора профессии.....	60
2.1.1. Профессиональные предпочтения и образ Я учащихся	60
2.1.2. Образ Я старшеклассников большого и малого городов на этапе выбора профессии	70
2.2. Особенности образа Я в период профессионального обучения.....	80
2.3. Особенности образа Я в период профессионального становления.....	97
2.3.1. Психологическая оценка успешности профессионально-педагогической деятельности (на примере педагогов начального и среднего профессионального образования Уральского региона).....	98
2.3.2. Особенности образа Я педагога в процессе профессионализации (в зависимости от стажа и успешности деятельности)	116
2.3.3. Семантика образа Я педагога в контексте профессиональной успешности	129

Закключение	138
Библиографический список.....	140
Приложение 1. Опросник «Общая шкала самооценки»	159
Приложение 2. Анкета «Образ мира профессионала».....	163
Приложение 3. Методика «Образ Я психолога»	165
Приложение 4. Результаты контент-анализа состава успешности профессионально-педагогической деятельности	169
Приложение 5. Лист экспертной оценки профессиональной дея- тельности педагога.....	170

Введение

В условиях современной России востребованность инициативных деятелей, а не исполнителей поднимает вопросы психологических оснований развития человека как автора своего жизненного, в частности профессионального, пути. Необходимость освоения человеком активной роли в отношении собственной биографии продиктована российской действительностью, динамично изменяющейся и развивающейся в сторону становления гражданского общества и рыночных отношений в экономике. Однако принятие и освоение активной жизненной позиции у определенного контингента людей сталкивается не только и даже не столько с объективными преградами экономического и социального характера, сколько с субъективными, имеющими психологическую природу. В частности, об этом свидетельствуют результаты исследования российской ментальности в условиях нестабильного общества (А. К. Абульханова-Славская, 1996б; А. К. Абульханова-Славская, Р. Р. Енакаева, 1996; И. Г. Дубов, 2003; В. В. Шалак, 2001; Л. А. Мажуль, В. М. Петров, 2001; Л. Я. Дорфман, 2001), а также на причину данной проблемы проливают свет результаты изучения особенностей когнитивной переработки человеком информации об изменениях окружающей среды и собственных внутренних возможностях оптимальной адаптации к ней (Н. Markus, E. Wurf, 1987).

Предлагаемая работа представляет собой попытку приближения к пониманию проблемы развития человека в профессии. Настоящая монография продолжает линию исследований в русле концепции субъектной профессионализации. Профессионализация рассматривается с позиции категории развития и трактуется как способ самореализации человека, процесс становления его субъектности. Поиск психологических оснований субъектности в профессии очерчен сферой Я, системой представлений человека о себе. Отсюда предметным полем работы являются взаимодействия Я и профессионального развития человека.

В работе эмпирически «тестируется» концептуальное предположение о том, что *Я* выступает как условие и показатель профессионального развития. Описанные в монографии эмпирические исследования, посвященные проверке данной гипотезы, объединяет общая технология реализации: исследовательские дизайны (корреляционный и *ex post facto*) и статистический анализ данных (индуктивный, корреляционный, explorаторный факторный анализ).

Монография нацелена на решение двух основных задач. Первой является описание и обсуждение результатов целого ряда самостоятельно проведенных авторами исследований, которые посвящены изучению отношений (сопряженности) *Я* человека и показателей его профессиональной биографии, таких как успешность деятельности, стаж работы и др. Предпосылкой решения данной задачи выступает сформулированное нами теоретическое предположение о том, что особенности *Я*, возникшие под влиянием профессии, и особенности *Я*, обуславливающие профессионализм человека, могут, во-первых, не совпадать или совпадать частично, а во-вторых, иметь разное происхождение. Второй задачей является индуктивное определение на основании полученных эмпирических данных ориентиров для концептуализации представлений о феномене *Я* в контексте профессионального развития человека.

Монография состоит из двух глав. В первой главе «Образ *Я* и профессиональный путь человека» рассматривается проблема становления человека в профессии с позиций категории развития как объяснительного принципа и субъектного подхода; обозначается многоступенчатость процесса профессионального развития; обсуждаются психологические основания развития человека как субъекта профессионализации. Теоретически ставится проблема сопряженности *Я* и развития человека в профессии; на основании анализа литературы строится концептуальная модель (предположение) о взаимодействии феномена *Я* и развития человека в профессии.

Во второй главе «Эффекты и детерминанты образа *Я* в профессиональном развитии: результаты исследований» приводятся описание и итоги эмпирической проверки *характера сопряженности* феномена *Я* и характеристик развития человека в профессии (таких как устойчивость профессиональных предпочтений, успешность обучения и деятельности).

Описание этой сопряженности конкретизируется в зависимости от таких условий, как этап профессионального развития, стаж работы, тип образовательного учреждения (школа, техникум, колледж, вуз), социально-региональная принадлежность человека (большой, малый город). Подробно раскрывается исследовательская стратегия и обсуждаются результаты изучения психологических оснований успешности деятельности педагога профессионального образования.

В заключении приводятся основные итоги работы и ставятся перспективные исследовательские задачи.

В монографии использованы эмпирические материалы, собранные под руководством авторов студентами и аспирантами Института психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ): И. Н. Бабушкиной, О. В. Боголюбовой, Н. Н. Колмогорцевой, К. О. Коробициной, В. В. Крыловой, Д. А. Кулик, Ю. С. Сметаниной.

Особую благодарность авторы выражают доктору психологических наук, профессору Л. Я. Дорфману (Пермский институт искусств и культуры) за любезно предоставленные материалы.

ГЛАВА 1

ОБРАЗ Я И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПУТЬ ЧЕЛОВЕКА

1.1. Профессиональное развитие как предмет психологического исследования

1.1.1. Анализ психологических подходов к исследованию профессионального развития

Профессиональная жизнь человека в исследовательском поле современной науки представлена следующим понятийно-предметным рядом: профессиональное развитие (становление), профессионализация – профессионализм, профессиональная карьера, а также детерминанты, включающие весь спектр психических явлений в самых разнообразных сочетаниях, и процессы, возникающие и происходящие вследствие развития (его эффекты), также достаточно разнообразные и неклассифицированные.

Проблема профессионализации всегда была объектом внимания философов, социологов, экономистов, изучающих данный процесс как целостный социальный феномен сопряжения человека и труда. При разработке общих проблем включения человека в мир профессиональной деятельности преобладала идея создания теоретической модели (конструкции), отражающей последовательность и содержащей описание этапов процесса становления человека как профессионала.

В психологических работах начала 1990-х гг. профессиональное развитие рассматривается как одно из направлений развития человека, как целостный, непрерывный процесс становления специалиста и профессионала, который длится с момента выбора профессии и завершается, когда человек прекращает профессиональную деятельность. В акмеологии процесс профессионализации отождествляется с процессом восхождения человека к вершинам профессионализма.

В настоящее время профессиональным развитием объясняется процесс изменений, происходящих при освоении человеком профессии на социальном, личностном и индивидуальном уровнях, а также обосновывается

развитие человека в зрелом возрасте. В общественном сознании этот процесс ассоциируется с овладением профессией и становлением профессионала.

Профессиональная жизнь человека является предметом постоянного исследовательского интереса ученых и практиков в связи с высокой значимостью проблемы как для общества, так и для каждого человека. Анализ работ позволяет выделить два подхода к рассмотрению проблемы: социально-экономический и психолого-педагогический.

Первый изучает движение и формирование трудовых ресурсов, экономический и производственный потенциал, специфику рынков занятости и рабочей силы. Второй рассматривает профессиональный путь как процесс, являющийся двусторонним. С одной стороны, это процесс вхождения человека в профессиональную среду, усвоения им профессионального опыта, овладения стандартами и ценностями профессионального сообщества; с другой – процесс активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, самосовершенствования.

Традиционно выделяются три направления исследований процессов такого рода, которые в индивидуальном жизненном пути человека тесно переплетены и используются в сугубо аналитических целях: содержательное, динамическое и институциональное.

Содержательное направление включает исследования трех основных сфер развития профессионала: деятельности, общения, самосознания.

В сфере деятельности исследования обусловлены «расширяющимся каталогом» (А. Н. Леонтьев) деятельностей, с которыми сталкивается человек и субъективная значимость которых для него неоднозначна. Исследуются компоненты деятельности и ее регуляторы, а также психологические характеристики, являющиеся системообразующими психологического профиля данной профессии.

Сфера общения рассматривается с точки зрения выявления компонентов общения, существенных для успешного вхождения в мир профессий и действия в рамках данной профессии. Особое значение имеют исследования профессионального общения в профессиях с высокой коммуникативной нагрузкой.

В сфере самосознания изучается профессиональная Я-концепция и удовлетворенность различными аспектами деятельности. В современных психологических исследованиях проблематика самосознания, самооценки, самоэффективности как центрального механизма саморегуляции начинает занимать ведущее место (*Л. И. Анцыферова*, 1981).

Содержательный аспект профессионального развития тесно связан с динамическим, который описывает стадийность процесса, его протяженность и место в системе координат жизненного пути.

Динамический и содержательный аспекты взаимодействуют в определенном «социальном поле», которое представляет собой социальные институты и группы. Процесс профессионализации детерминирует функционирование социальных институтов и отражает последовательность их включения в профессиональное развитие.

Используемые в работе понятия «профессиональное становление», «профессиональное (и/или профессионально-должностное) развитие», «профессионализация», эксплицирующие профессионализацию, трактуются нами следующим образом.

В буквальном толковании становление обозначает возникновение, образование чего-либо в процессе развития (*С. И. Ожегов*, 1982). Таким образом, под профессиональным становлением понимается «формообразование» личности, адекватной требованиям профессиональной деятельности.

Под профессиональным развитием многие авторы подразумевают процесс прогрессивного изменения личности, детерминированный профессиональной деятельностью, социальной средой и собственной активностью человека. Психологи при определении понятий «развитие» (*genes*) и «происхождение» (*gonos*) настаивают на их различии: развивается то, что есть; то, чего нет, происходит или может происходить.

Профессионализация в работах исследователей, изучающих эту проблему, трактуется как процесс целостного, непрерывного становления личности специалиста и профессионала (*А. К. Маркова*, 1996; *Ю. П. Поваренков*, 2002 и мн. др.). Достаточно часто анализируемые термины используются как синонимы, и авторы, вероятно, подразумевая очевидность

соотношения «термин – явление», не определяют их специфические особенности. Таким образом, динамика отношений человека и профессии в контексте его жизненного пути и социального окружения обозначается рассматриваемыми терминами без их уточнения. Попробуем все же сравнить эти термины и выявить их различия.

Во-первых, данные понятия можно соотнести по основанию общего и частного. Это позволяет определить профессионализацию как наиболее общий процесс, включающий профессиональное и «должностное» развитие. Поскольку профессиональная деятельность реализуется в форме определенной социальной роли (в конкретной должности и конкретной организации), то профессиональное развитие создает предпосылки для «должностного» развития, которое также является одним из направлений профессионализации.

Во-вторых, данные явления соотносятся через категории формы и содержания. Профессиональное развитие человека выражается в совокупности изменений, которые придают его отношению к окружающему миру, образу мыслей и способу действий профессиональную специфику. Она структурируется, обретает относительно упорядоченную, устоявшуюся форму и выражается в поведении человека как профессионала; принятии им профессиональных норм, правил, ценностей; отождествлении себя с членами профессиональной группы. Все это придает содержанию профессионального развития человека определенность формы – профессионализацию.

Проблема профессионализации в отечественной психологии. Отличительной чертой исследований проблемы профессиональной жизни в отечественной психологической науке и практике являются общие методологические принципы и теоретические основания, согласно которым процесс включения человека в профессиональную сферу рассматривается как форма деятельностного опосредования.

Профессиональный путь в работах отечественных психологов исследуется в связи:

- с онтогенетическим развитием человека;
- его личностными качествами;

- местом и ролью способностей и интересов;
- формированием субъекта труда;
- проблемой жизненного пути и самоопределения;
- выявлением требований, предъявляемых профессией к человеку;
- становлением профессионального сознания и самосознания.

Анализ процесса профессионализации, проведенный в рамках концепции системогенеза деятельности, позволил определить общую структуру модели профессионала в целом, осуществить ее исследование и конкретизацию применительно к условиям каждой из стадий профессионализации (Ю. П. Поваренков, 2002). Существенным в данном подходе является доказательство того, что архитектура психологической системы деятельности может быть использована для описания активности личности на различных стадиях профессионализации. Сам процесс профессионализации в целом как этап жизнедеятельности человека может быть представлен в виде специфической формы активности и описан с помощью основных компонентов психологической системы деятельности, причем в этом случае можно говорить о психологической системе жизнедеятельности или психологической системе профессионализации личности.

Проблема личностного и профессионального развития человека изучается представителями многих научных дисциплин; в психологической науке – в рамках различных школ и направлений. Положения о взаимном влиянии индивидуальных особенностей человека и социокультурной среды в процессе профессионализации, об этапности процесса, о зависимости личностного развития и профессионального становления позволяют объединить различные подходы к исследованию профессионализации (Е. М. Борисова, 1995; Е. А. Климов, 1996; А. К. Маркова, 1996; Л. М. Митина, 1997; С. Е. Пиняева, Н. В. Андреев, 1998 и др.).

Профессионализация рассматривается и как один из центральных процессов развития человека в зрелом возрасте, который направлен не столько на усвоение фиксированного объема профессиональных действий, сколько на преобразование самого субъекта деятельности, при этом профессиональная деятельность принимает на себя функции ведущей, целеполагающей, смыслообразующей. Именно в такой трактовке профессио-

нализация определяет движущие силы и источник развития человека в зрелом возрасте, содержание и психологические новообразования на каждой стадии развития (*В. А. Машин*, 1993).

Сравнение личностного и профессионального развития учителя позволяет определить их взаимосвязь, в основе которой лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации (*Л. М. Митина*, 1994).

Идеи целостности, единства личного и профессионального развития человека легли в основу концепции, в которой фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. Объектом профессионального развития являются интегральные характеристики личности: направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость (*Л. М. Митина*, 1990). Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала выступает повышение уровня профессионального самосознания.

А. К. Маркова, обращаясь к анализу соотношения социализации и профессионализации, разводит эти понятия и процессы и определяет профессионализацию как одну из сторон социализации, подобно тому как становление профессионала – один из аспектов развития личности. (*А. К. Маркова*, 1996).

Обзор теоретических работ и результатов экспериментальных исследований различных сторон процесса профессионализации и развития человека в зрелом возрасте позволяет сделать следующие выводы:

- процесс профессионального развития в интерпретации отечественных исследователей достаточно разноречив и рассматривается как этап жизнедеятельности человека, центральный процесс его развития, процесс самопроектирования, как профессиональный онтогенез в зрелые годы и т. п.; соответственно неоднозначны методологические и теоретические подходы к исследованию проблемы профессионализации;
- поиски движущих сил и источников развития разнонаправлены и разнородны, представлены в том или ином соотношении индивидуальными особенностями человека, внутренней средой личности, активно-

стью, потребностью в самореализации, социокультурной средой, преобразованием (развитием) деятельности, многообразием неучтенных факторов, что затрудняет выделение и исследование ведущих детерминант профессионального развития;

- значительный разброс наблюдается в определении целей профессионального развития: это и усвоение деятельности, и преобразование ее субъекта, и психологические новообразования на каждой стадии, и интегральные личностные характеристики;

- разнообразны и разнородны результаты экспериментальных исследований психологических подструктур и их динамики в процессе профессионального развития, что затрудняет сравнение, а также не позволяет обогащать и дополнять их.

Зарубежные теории профессионального развития. Одна из наиболее ярких отличительных характеристик психологических теорий профессионального развития – это определенная методологическая автономия отечественных исследований в указанной области. К сожалению, отечественные авторы не обсуждают методологическое отличие своих концепций от общепринятых в мировой науке соответствующих зарубежных теорий. В лучшем случае ссылаются на типологию теорий профессионального развития, представленную в статье И. М. Кондакова и А. В. Сухарева (И. М. Кондаков, А. В. Сухарев, 1989).

Создание психологических теорий профессионального развития происходило в индустриальных странах Европы и Америки в начале XX в. Рост интереса к «профессиональной психологии» был обусловлен поиском возможностей повышения эффективности производства. Определенное влияние на формирование психологических концепций профессионального развития оказали оформляющиеся в зарубежной психологии теории личности. Взаимосвязь общей психологии и психологии профессионального развития явилась основанием для построения концепций профессионального развития, характеристики которых представлены в табл. 1.

Еще одной возможностью для анализа зарубежных концепций профессионального развития является их рассмотрение в рамках проблемы профессиональной карьеры.

Зарубежные исследователи данной проблемы, главным образом американские авторы, предпочитают максимально широкое толкование карьеры, определяя ее как разбитый на определенные промежутки жизненный путь человека, связанный с его работой (*J. H. Greenhaus*, 1987), или как последовательность и комбинацию ролей, которые человек выполняет в течение всей жизни (*D. E. Super*, 1957).

Таблица 1

Краткая характеристика основных
зарубежных теорий профессионального развития

Направление	Представители концепций и теорий	Основания профессионального выбора и развития
Дифференциально-диагностическое	Ф. Парсонсон, Г. Мюнстерберг	Индивидуальные особенности (свойства, качества)
Психодинамическое	З. Фрейд, У. Мозер, Л. Зонди, Э. Роз	Потребности
Типологическое	Д. Холланд	Самооценка личностного типа
Теории решений	Х. Томэ, Г. Рис, П. Циллер, Д. Тидеман	Система ориентировок в профессиональных альтернативах
Теории развития	Э. Гинзберг, Д. Сьюпер, У. Джейд	Процессуальные характеристики онтогенетического развития

Таким образом, карьера не просто связывается авторами с продвижением по должностным ступеням, а рассматривается как процесс реализации человеком себя, своих возможностей в условиях профессиональной деятельности, что вполне созвучно изучаемой проблеме профессиональной жизни.

Усилия зарубежных авторов сосредоточены на создании теории выбора и развития карьеры. Несмотря на многообразие взглядов исследователей на проблему карьеры, большинство подходов можно соотнести с четырьмя фундаментальными, выделенными и описанными С. Осиповым (*S. H. Osipov*, 1990):

- психоаналитические концепции – психодинамическая модель выбора карьеры (*E. Bordin*, 1984; *E. Bordin*, *B. Nachmaan*, *S. S. Segel*, 1963) и теория происхождения профессиональных интересов (*A. Roe*, 1957; *A. Roe*, *M. Siegelman*, 1964);

- подход «развивающей перспективы» (*E. Ginzberg, S. W. Ginsburg, S. Axelrad, J. L. Herma*, 1951; *D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, J. P. Jordaan*, 1963; *D. V. Tiedeman, R. P. O'Hara*, 1963);

- теории личностных черт – теория выбора карьеры (*J. L. Holland*, 1985; *J. L. Holland, G. D. Gottfredson, H. G. Bacer*, 1990) и теория «приспособления к работе» (*G. W. Dewis, L. Lofguist*, 1984; *J. B. Rounds, G. W. Dawis, L. Lofguist*, 1987; *R. W. Rice, D. B. McFarlin, D. E. Bennet*, 1989);

- теория «подкрепления», или социального научения (*A. M. Mitchell, G. B. Jones, J. D. Krumboltz*, 1979; *A. Bandura*, 1969, 1989; *J. B. Rotter*, 1966, 1975, 1982).

Среди психоаналитических концепций наиболее проработана и эмпирически подкреплена личностная теория выбора карьеры (Personality Theory of Career Choice), предложенная Э. Рое. Выбор типа и уровня профессиональной активности рассматривается как результат генетических различий между индивидуумами, прежде всего в интеллектуальном проявлении, и способов взаимодействия с разнообразными аспектами окружающего мира (*A. Roe*, 1956, 1957).

Подход «развивающей перспективы», предложенный Д. Сьюпером, включает два основных аспекта: 1) стадии жизни и их влияние на развитие человека; 2) пути взаимодействия этих стадий и личности. Данный подход акцентирует внимание на проблеме развития. Каждая стадия жизни характеризуется потребностью решить определенные задачи развития прежде, чем индивид сможет продвинуться на следующую стадию. Д. Сьюпер провел анализ жизненных стадий и определил набор задач профессионального развития, которые необходимо решить, чтобы обеспечить оптимальное движение по ступеням карьерной лестницы. Детальнее рассмотрим стадии жизни взрослого человека, выделенные Д. Сьюпером.

На стадии юности (15–25 лет), по мнению автора, происходит выбор места работы и карьеры. Существенно важным для прогрессивного развития в этот период является достижение «тождества Я». Следующий этап – ранняя взрослость (25–30 лет) – характеризуется развитием потребности в принадлежности к группе. В течение этого периода человек начинает активно вовлекаться в отношения не только с другими людьми, но и с груп-

пами и организациями. В терминах стадий карьеры ранняя зрелость соотносится с началом карьеры и первыми успехами (или неудачами) в продвижении. Между требованиями данного жизненного этапа и соответствующего этапа карьеры могут возникать противоречия. Например, успешное осуществление карьеры может включать поведение, несовместимое с установлением и сохранением дружеских и благожелательных отношений с коллегами по работе, являющихся зачастую конкурентами.

Этап зрелости (35–65 лет) связан с реализацией потребности в достижении и творческом самовыражении. Люди на этой стадии сосредоточены на продуктивном и творческом использовании своих профессиональных и личностных способностей, возможностей и талантов. Данная стадия жизни совпадает с последним периодом стадии развития карьеры и со стадией сохранения. Успех карьеры в этом этапе зависит от достижения «тождества Я», согласия с другими и реализации целей двух предыдущих стадий.

Последний этап жизни – зрелость (после 65 лет) – совпадает с пенсионным периодом. Люди успешно его проходят, если достигают «полноты Я», т. е. если они полностью удовлетворены своей жизнью в целом и своим профессиональным путем в частности, осознавая, что в свое время сделали верный выбор карьеры (D. E. Super *et al*, 1963; D. E. Super, 1980, 1992).

Таким образом, успешность профессионального и карьерного развития, согласно подходу «развивающей перспективы», является результатом достижения определенных стадий карьеры к определенному возрасту. Адекватность выбора карьеры основывается на сходстве между индивидуальной Я-концепцией и концепцией профессиональной карьеры, которую выбирает человек.

В теории выбора карьеры (Holland's Career Typology Theory of Vocational Behavior), предложенной Дж. Холландом, успешность карьеры связывается с соответствием между личностью и условиями работы. Выбор того или иного карьерного пути, по мнению автора, есть выражение личности, а не случайное событие, где ведущую роль играет шанс. Профессиональные достижения человека и успех в продвижении зависят от возможности реализовать особенности типа личности в ходе осуществления карьеры. Дж. Холланд выделяет шесть типов: реалистический, исследователь-

ский, артистичный, социальный, предпринимательский и конвенциональный. Адекватность выбора человеком типа деятельности и карьеры в соответствии со своим типом личности рассматривается Дж. Холландом с точки зрения устойчивости этого выбора, удовлетворенности трудом и высокой продуктивности деятельности (*J. L. Holland, 1985*).

К теории выбора карьеры Дж. Холланда примыкает теория «приспособления к работе» (*Work Adjustment Theory*), разработанная Р. Девисом и Л. Лофквистом, которая описывает способы развития личности работника со всеми ее установками, навыками и способностями, а также формы их соотношения с выбором карьерного пути. Согласно данной теории, существует жесткое соответствие между личностными особенностями работника и выбором типа деятельности и карьеры (*G. W. Dewis, L. Lofquist, 1984*).

Теорию социального научения (*Social-Learning Theory*), представленную в научном сборнике, изданном под редакцией А. Митчелла, можно рассматривать в качестве четвертого подхода к проблеме понимания карьеры зарубежными исследователями (*A. M. Mitchell, G. B. Jones, J. D. Krumboltz, 1979*). Большой вклад в создание и развитие данной теории внесли А. Бандура (*A. Bandura, 1969, 1977, 1989*) и Дж. Роттер (*J. B. Rotter, 1966, 1975, 1982*). В данной теории внимание акцентируется, как и в предыдущем подходе, на взаимодействии «личность – рабочая обстановка». Однако теоретические базы этих двух подходов отличаются. В теории социального научения помимо биологического аспекта важным фактором признается «социальное окружение» (например, школа). Различный опыт подкрепления и его взаимодействие с биологическими особенностями индивида и рабочей обстановкой формируют соответствующий набор умений, навыков и установок у человека. Одним из наиболее значимых умений, согласно теории социального научения, признается самоэффективность.

Научное понятие «самоэффективность» было введено, изучено и операционализировано А. Бандурой. Данный психический феномен связан с наличием у человека уверенности в том, что он обладает необходимой компетентностью для достижения желаемого результата. По мнению А. Бандуры, люди, осознающие свою эффективность, прилагают больше усилий для выполнения сложных дел по сравнению с теми, кто испытывает серьезные со-

мнения в своих возможностях. Высокая самооэффективность, связанная с ожиданием успеха, обычно ведет к хорошему результату и, следовательно, способствует самоуважению. Люди, верящие в свою способность решить проблему, вероятно, будут настойчивы в достижении своих целей, преодолении препятствий на пути к ним и не станут предаваться необоснованной самокритике. Люди с высокой самооэффективностью более настойчивы, менее тревожны и менее склонны к депрессии, а также обладают более развитыми способностями к обучению и самообучению (*Е. А. Могилевкин, 1998*). Самооценка эффективности оказывает влияние на мотивацию, формы выражаемого поведения и возникновение эмоций (*А. Bandura, 1977*).

Ряд исследователей подтверждает связь профессиональной самооэффективности со степенью осознанности выбора карьеры, отказом осуществлять карьеру или желанием продвигаться по карьерной лестнице. Так, К. Тейлор и Д. Попма показали, что самооэффективность в сфере принятия решения делать карьеру тесно связана с профессиональной состоятельностью и локусом контроля и не связана с карьерной устойчивостью. На примере 407 студентов колледжей исследователи установили, что те, кто обладал выраженной уверенностью в своих способностях сделать карьеру (высокая самооэффективность в сфере принятия решений, касающихся карьеры), точно знали о предпочитаемом типе собственной карьеры и отличались интернальным локусом (*К. Taylor, D. Popma, 1990*).

Некоторые исследователи проводят различия между самооэффективностью, самоуверенностью и самооценностью. Так, Д. Майерс подчеркивает отличие самооэффективности и самоуважения. Самоуважение (self-esteem) определяется как всеобъемлющая характеристика человеком самого себя, или чувство собственного достоинства, в то время как самооэффективность (self-efficacy) рассматривается в качестве чувства собственной компетентности и эффективности при решении задач какой-либо деятельности (*Д. Майерс, 1997*). Если самооэффективность ведет к росту склонности рисковать, поскольку субъект воспринимает себя в качестве контролирующего ситуацию, то самооценность снижает склонность к риску, так как люди с высоким уровнем самооценности мотивированы поддерживать этот уровень, избегая неопределенных и рискованных ситуаций (*G. Wyatt, 1990*).

Другими важными личностными переменными в теории социального научения являются локус контроля, мотивация достижений и мотивация избегания неудач.

В последнее время теория карьеры была существенно дополнена концепцией поливариантной карьеры, разработанной Д. Холлом и Ф. Мирвисом. Особенность данного подхода заключается в рассмотрении пути развития каждого работника как уникального в отличие от идеальной, обобщенной, универсальной модели. Новый взгляд на специфику профессионального движения определяет его как динамичное прохождение не одного, а совокупности карьерных циклов, каждый из которых состоит из ряда мини-стадий профессионального становления и развития (вхождение – освоение – достижение мастерства – уход) и чередуется с краткими, но интенсивными периодами обучения. Согласно концепции поливариантной карьеры, работники должны обладать не конкретным набором ограниченного количества навыков и умений, а своего рода *мета*умениями, к важнейшим из которых относятся способности к быстрой адаптации к изменяющимся социально-профессиональным условиям и эффективному самообучению (*P. H. Mirvis, D. T. Hall, 1994*).

Таким образом, не умаляя влияния на профессиональную карьеру социальных, экономических, организационных и других факторов, отметим, что ведущим фактором в рамках данной концепции является личностный. Собственно карьера (соответственно и профессиональное развитие) рассматривается как процесс, которым управляет сам человек, а направление этого процесса зависит от динамики потребностно-мотивационной сферы личности. Поливариантная карьера – это совокупность ситуаций реализованного выбора векторов дальнейшего профессионального и должностного развития. Критерий успешности такой карьеры интернален, т. е. для осуществляющего ее человека решающее значение имеет субъективное осознание своей успешности (Д. Холл определяет этот критерий как психологический успех).

На основании систематизации подходов зарубежных авторов к проблеме профессионального развития можно констатировать сходство их методологических позиций в поисках детерминант профессионального вы-

бора, к которым относятся как биологические предпосылки, так и социальные факторы, особенно социальное окружение и воспитание, а также свойства, определяющие субъективную активность человека. В этом смысле рассматриваемые концепции соответствуют направлениям исследований отечественных авторов.

Отличительной чертой зарубежных теорий является поиск наиболее эффективных и универсальных характеристик личности, обеспечивающих профессиональное, а следовательно, и карьерное развитие, при учете прочих факторов, влияющих на него.

Итак, как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке проблеме профессиональной жизни человека посвящено достаточно много исследований. В результате их анализа можно выделить два различных подхода к определению сущности взаимодействия человека и профессиональной деятельности.

Первый подход связан с развитием и саморазвитием личности, а второй – с «вписыванием» человека в ту или иную систему профессиональной деятельности, или, другими словами, с «овладением», «присвоением» данной системы деятельности.

Тогда основная проблема процесса профессионального развития может быть сформулирована как противоречие между системой изменяющихся и складывающихся профессиональных деятельностей и индивидуальным развитием каждого конкретного человека, его становлением как субъекта.

Таким образом, в исследованиях профессиональной жизни, выполняемых в рамках психологической науки, возникает вопрос о развитии человека в процессе профессионализации. В противном случае исследования процесса профессионального становления сводятся к изучению «вписывания» личности в систему деятельности.

В большинстве исследований профессиональное становление человека рассматривается как процесс подготовки специалиста, в ходе которого формируются умения, навыки, передаются знания, образуются комплексы профессионально важных качеств. Самоактивность, саморазвитие человека как субъекта, декларируемые как важнейший онтологический и методологичес-

кий принцип, отодвигаются на второй план. В общетеоретическом, философском плане личность всегда рассматривалась не как объект, а как субъект деятельности, как активно-деятельное, творческое существо. Но в ряде конкретных психологических исследований эта установка остается декларативной. Факторы, детерминирующие характер, поведение человека и психологические механизмы, посредством которых индивид усваивает разные влияния и социальные нормы, исследуются больше, нежели собственная творческая активность, самосознание и процесс осуществления личности.

Изучение процесса профессионального развития как саморазвития человека в течение жизни, в рамках которого происходит его становление, делает актуальными для современной психологии вопросы: способен ли человек быть субъектом своей жизни в мире, в том числе в мире профессий, а именно свободным, целеустремленным, целостным, развивающимся существом; в каких эмпирических формах это обнаруживается; каким образом осуществляется управление этим процессом?

1.1.2. Многоступенчатость процесса профессионального развития

Многоступенчатость и многоплановость процесса профессионального развития человека в аспекте его объективного и субъективного содержания отмечают многие авторы. Объединяющим различные подходы к исследованию профессионализации является положение об этапном характере данного процесса. Выделение стадий профессионального развития в течение длительного периода профессиональной биографии человека осуществляется по разным критериям. Один из подходов опирается на теории периодизации развития личности как субъекта деятельности, основанные на модели онтогенетического психического развития человека в период зрелости (Б. Г. Ананьев, 1972; Л. И. Анцыферова, 1981; В. Б. Бунак, 1965; Л. А. Головей, 1996; В. Ф. Морзун, Н. Ю. Ткачева, 1981; Е. И. Степанова, 1986).

Однако жизненный путь подлежит не только возрастной периодизации. Второе направление разбиения профессионального становления на периоды основано на таких критериях, как отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности (Е. А. Климов, 1988, 1996;

Т. В. Кудрявцев, 1985); социальная ситуация и ведущая деятельность (*Э. Ф. Зеер*, 1988; *Т. Л. Ярышникова*, 1987); уровень профессионализма (*А. К. Маркова*, 1996); соотношение профессиональной и ориентировочной деятельности (*В. А. Машин*, 1993; *А. И. Подольский*, 1987).

В последнее время разрабатываются модели личностно-профессиональной траектории развития по критериям социокультурной ситуации и ценностей педагога (*Р. Г. Каменский*, 1996), а также культурно-ценностного и организационно-управленческого самоопределения педагогов-новаторов (*С. И. Краснов*, 1995).

Этапный характер становления человека как субъекта профессионализации отмечается отечественными авторами, осуществившими методологический анализ познавательной активности и жизнедеятельности (*К. А. Абульханова-Славская*, 1985, 1989, 1995; *А. В. Брушлинский*, 1994; *Б. Ф. Ломов*, 1984), разработку концептуальных основ психологии субъектности (*В. А. Петровский*, 1993, 1996), теоретических основ субъектогенеза (*С. А. Огнев*, 1997), а также исследователями динамики целеполагания в процессе профессионализации (*Н. Г. Алексеев*, 1991; *Д. А. Григорьев*, 1998).

Анализ проблемы периодизации показывает, что профессиональное развитие происходит на протяжении всей профессиональной жизни человека, а не ограничивается каким-либо одним периодом; профессиональное развитие – неоднозначно детерминированный процесс, в котором происходит порождение новых форм деятельности, являющихся источниками развития; отечественная парадигма профессионального пути связана с категорией субъекта; субъектность выступает как движущая сила профессиональной динамики, обуславливает интенсивность, содержательность профессионального развития.

1.1.3. Субъектный подход к исследованию профессионализации

Методология исследования и методы анализа профессиональной жизни человека должны обеспечивать раскрытие механизмов функционирования психических явлений, обуславливающих динамику и направлен-

ность профессионального развития. В числе этих механизмов важнейшее место занимает система саморегуляции деятельности и субъектных характеристик человека, определяющих перспективы его развития.

Подходы к изучению субъектности основываются на развитии представлений об активной роли человека в процессе жизнедеятельности: развитии, учебе, работе (*Б. Г. Ананьев*, 1977; *П. П. Блонский*, 1997; *Л. С. Выготский*, 1984; *А. В. Запорожец*, 1986; *А. Н. Леонтьев*, 1981; *А. Р. Лурия*, 1963; *С. Л. Рубинштейн*, 1946 и др.) Проблема активности человека, в рамках которой он рассматривается как субъект обнаруживаемой активности, достаточно давно и успешно разрабатывалась в отечественной науке, в то время как проблема субъектной активности, т. е. активности, развиваемой самим субъектом, им самим организуемой и контролируемой, стала предметом пристального внимания сравнительно недавно. Даже в трудах основных разработчиков понятия «субъект» (*Б. Г. Ананьев*, 1977; *С. Л. Рубинштейн*, 1946; *А. Н. Леонтьев*, 1981) данные аспекты не дифференцируются.

Термин «субъектность» в психологических исследованиях вводится без определения понятия и используется или как атрибут субъекта, или как его эквивалент. Тем не менее в этот термин вкладывается и новое содержание, которое позволяет представить человека не как исполнителя, а как пристрастного «сценариста» своих действий, которому присущи предпочтения, позиции, целеустремленность (*А. К. Осницкий*, 1996).

Субъектность как характеристику человека можно описать, опираясь на анализ категории субъекта. Рассмотрение психологических особенностей человека как субъекта деятельности, субъекта собственной активности представлено в работах *С. Л. Рубинштейна*, *А. Н. Леонтьева* (*С. Л. Рубинштейн*, 1946; *А. Н. Леонтьев*, 1975). Однако вопросы о том, что является источником активности субъекта и каковы связи внутренней детерминации с внутренней активностью, остаются открытыми.

Исследуя соотношение между «внешним» и «внутренним», *В. Э. Чудновский* предполагает, что внутреннее имеет свой непосредственный источник активности и развития (*В. Э. Чудновский*, 1993). *И. С. Якиманская* определяет субъектность как приобретаемое, формируемое свойство, существую-

щее благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека, кристаллизованной в его потенциях. Автор акцентирует внимание на многоплановости проявлений активности субъекта и выделяет два направления ее реализации: приспособительное и креативное (*И. С. Якиманская, 1994*).

А. В. Брушлинский, анализируя категорию субъекта, подчеркивает, что именно рассмотрение человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром. По мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование. Отождествляя понятия «субъект» и «субъектность», А. В. Брушлинский последнюю определяет как системную целостность всех сложнейших и противоречивых качеств, которая формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Однако он подчеркивает, что, будучи изначально активным, человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности. Автор определяет субъект как основание всех психических качеств и видов активности. Такое широкое понимание становится неконструктивным при планировании исследования (*А. В. Брушлинский, 1991, 1992*).

В исследовании человека как субъекта профессионального развития необходимо выяснить, насколько он активен в этом процессе, насколько он является субъектом, а не пассивным исполнителем чужой воли, какие из психических явлений становятся действительным приобретением субъекта и из чего складывается субъектность.

В отличие от субъективности, понимаемой как ценностный, онтологический аспект бытия человека, субъектность – это содержательно-действенная характеристика активности, подчеркивающая интенциональность субъекта.

Субъектность может быть обнаружена в отношении к вещам, знакам, событиям, явлениям, людям, самому себе и проявляется в действиях, когда человек превращает их в объект целенаправленных преобразований: начинает анализировать, комбинировать, использовать в качестве средств. В такой интерпретации вопрос о развитии субъектности и есть вопрос о развитии инструментария и средств объективации.

Специфичность саморазвития, самоорганизации субъекта в том и заключается, что в процессе становления, развития человека активность, возникающая в ответ на воздействия окружающей ситуации, сменяется собственной активностью по поиску того, что представляет смысл для его жизнедеятельности: с чем следует вступать во взаимодействие и что следует преобразовывать в собственных интересах. Теоретический анализ перехода человека к этому новому уровню взаимодействия с внешним миром, представленный в работе А. В. Брушлинского «Проблемы психологии субъекта», позволяет определить субъектные проявления человека как обращенность его сознания к поиску и определению задач, средств их успешного решения, согласованию собственных устремлений с усилиями других людей (А. В. Брушлинский, 1994).

Для реализации субъектного подхода в исследовательской практике необходимо определить психологические основания преобразующих действий человека – самодеятельности, самостоятельности, адресованных объектам и собственным усилиям, а затем перейти к изучению «внутренних условий», определяющих сформированность и качественное своеобразие преобразующих действий.

Таким образом, использование субъектного подхода в исследованиях профессионального развития позволяет говорить не только о становлении человека в этом процессе, но и о механизмах, определяющих его динамику и направленность. В числе таких механизмов важнейшее место занимают саморегуляция деятельности, самоактивность, саморазвитие человека как субъекта деятельности (К. А. Абульханова-Славская, 1973, 1989; И. С. Кон, 1984; В. Н. Мясищев, 1960; В. И. Слободчиков, 1991, 1994 и др.).

Декларирование в трудах многих авторов саморазвития как важнейшего онтологического и методологического принципа не нашло достаточного отражения в конкретных психологических исследованиях. В большинстве работ факторы, детерминирующие характер деятельности и психологические механизмы, посредством которых человек усваивает различные влияния и социальные нормы, исследовались глубже, чем собственно творческая активность, самосознание, процесс самоосуществления личности.

Возможность рассмотрения самоактивности и саморазвития связана с исследованием способности человека выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и последующей организации. Процесс становления профессионала при таком подходе рассматривается как саморазвитие человека в течение всей жизни. Профессиональное развитие в самом широком значении становится способом бытия человека, формой развития его субъектности (*Н. Г. Алексеев*, 1987, 1991; *С. Л. Рубинштейн*, 1973, 1989в, 2005; *В. И. Слободчиков*, 1991, 1994).

В качестве показателей субъектности человека выделяют: развитие (*С. Л. Рубинштейн*, 1989в); целостность, активность, социальность (*А. В. Брушлинский*, 1994); целостность, активность, инициативность, ответственность (*К. А. Абульханова-Славская*, 1989); целостность, развитие, свободу, целеустремленность (*В. А. Петровский*, 1996); развитие, осознанность, готовность к самостоятельности, спонтанности (*Н. С. Пряжников*, 1996); саморегуляцию деятельности и субъективный опыт (*А. К. Осницкий*, 1996).

Перечисленные показатели носят интегральный характер, являются теоретикоемкими и неоперационализированными, что осложняет возможность их экспериментального изучения. В частности, такой показатель субъектности, как активность, возведен в ранг психологического принципа и пристально изучается в рамках теории деятельности А. Н. Леонтьева (*А. Н. Леонтьев*, 1975).

«Лакмусом» субъектности выступает ее проявление в деятельности, а именно «...в самостоятельном и осознанном построении перспектив своего развития в определенной трудовой деятельности и во всей жизни в целом... в самостоятельном отслеживании своей деятельности, в нахождении ее смыслов и поиске путей совершенствования себя в этой деятельности» (*Н. С. Пряжников*, 1996, с. 31).

Основаниями для суждения о том, является ли человек субъектом своей активности, могут выступать конкретные эмпирические индикаторы. Важным для планирования исследования было определение индикаторов, раскрывающих механизмы функционирования человека в профессиональной деятельности и в многообразии реальной жизни в целом,

а также механизмы, определяющие динамику и направленность профессионального развития.

Ориентация на субъектный подход (А. В. Брушлинский, 1994; А. К. Осницкий, 1996; В. А. Петровский, 1996; С. Л. Рубинштейн, 1989в; А. Н. Леонтьев, 1975; В. И. Слободчиков, 1994; И. С. Якиманская, 1994) позволила поставить в число наиболее важных показателей субъектности самосознание человека, его *Я*.

Таким образом, анализ методологических и теоретических оснований исследования процесса профессионального развития позволил сделать следующие выводы:

1. Одним из наиболее плодотворных направлений изучения профессиональной жизни является ее исследование в контексте развития человека в зрелом возрасте и привлечение категории развития как объяснительного принципа.

2. Профессиональное развитие рассматривается как процесс становления профессионала в течение всей его жизни, как способ самореализации человека, становления его субъектности.

3. Субъектный подход к изучению развития человека в профессии дает основания для предположения о том, что феномен *Я* выступает в качестве одного из центральных показателей профессионализации.

1.2. Теоретический анализ подходов к проблеме образа Я: феноменологическое и структурно-функциональное описание

Подходы к определению феномена Я. Для человека *Я* есть такая же реальность, как окружающие его физический мир, растения и животные, другие люди, предметы, вещи, человеческая культура. Давая наиболее широкую трактовку, можно сказать, что в *Я* совершаются ментальные репрезентации человеку самого себя. Эти репрезентации – истинные или ложные – выступают областью человеческой субъективности, *субъективной реальности*. Для определения последней уместно привести слова Е. А. Климова: «Каждый человек оказывается в пределах некоторой иллюзии: окружающий мир, универсум (включая и его субъективную со-

ставляющую), полагает он, и есть то, что он сам воспринимает, представляет, знает, а другие люди почему-то часто делают это “неправильно”, “неполно” и пр.» (Е. А. Климов, 1996, с. 259). Н. В. Гоголь метко определил существенную характеристику субъективной реальности следующим образом: «...и все чего он не видит сам, то для него ложь».

В развивающемся в последнее время парадигмальном подходе к предмету психологии, обозначаемом как виртуалистика, вводится понятие «виртуальная реальность». Представитель этого подхода Н. А. Носов рассматривает виртуальную реальность как совокупность событий, случающихся в психике, но не присущих ей постоянно (например, акты творчества, или самоотражения). Отсюда, по мнению автора, возникающие в психике события, воспринимаемые человеком как реальные, порождают соответствующее восприятие реальности и являются источником активности человека, соответствующей этой реальности (Н. А. Носов, 2001). Таким образом, можно говорить о Я как об определенной субъективной, или виртуальной, реальности.

Попытаемся определить эту реальность. В психологической науке феномен Я занимает особое место среди других психических категорий, не менее важное, чем такие категории, как «деятельность», «развитие», «образ» и др. Однако, как справедливо отмечает Л. Я. Дорфман, ссылаясь на аналитические работы М. Р. Лири и Дж. П. Тани (2003), в психологии нет общепринятых определений Я. Разброс в понимании данного феномена настолько велик, что возникает сомнение в существовании единого Я (Л. Я. Дорфман, 2004).

По мнению М. Р. Лири и Дж. П. Тани, анализ широкого диапазона дефиниций Я позволяет выделить пять его значений. Во-первых, понятие «Я» относится к человеку в целом. Человек *есть Я*, а не *имеет Я*. В частности, подразумевается, что Я – форма искаженного представления человека о себе, что приводит к расстройству поведения. Во-вторых, понятие «Я» употребляется как синоним понятия «личность». В-третьих, понятием «Я» описывается самость – человек как центр, или субъект, внутренне переживаемого опыта. Человек представляет себя ментально так, как (что) он мыслит и как (что) он чувствует. В-четвертых, понятием «Я»

описывается доверие человека к самому себе. Значительная часть восприятий, мыслей и чувств человека о себе являются вариациями ответов на вопросы типа «Кто есть *Я*?» и «Что мне нравится?». Самодоверие – это также информация об отношении других людей к человеку, к его *Я*. В-пятых, *Я* понимается как деятель, субъект принятия решений и исполнения действий, направленных на регуляцию поведения. Эти значения отражены в понятиях «самоконтроль» («self-control») и «саморегуляция» («self-regulation») (Л. Я. Дорфман, 2004, с. 96–97).

Вслед за Л. Я. Дорфманом можно подытожить, что первые два значения понятия «*Я*» (*Я* есть человек или личность) «...являются житейскими и не годятся для академических исследований. Каждое из оставшихся трех значений понятия “*Я*” имеет самостоятельную и определенную ценность. Но эти значения *Я* разобщены и употребляются по отдельности. Для единого же описания *Я* следует определить общее основание под эти значения» (Л. Я. Дорфман, 2004, с. 97). Решая данную задачу, М. Р. Лири и Дж. П. Тани сделали акцент на способности человека к рефлексивному мышлению – способности представлять себя в качестве объекта собственного внимания, мышления и регуляции.

Таким образом, можно определить *Я* человека через его функции: способность осознавать самого себя и на основе полученных знаний регулировать собственное поведение. Этот вывод в нашей работы выступает одной из основных теоретических посылок для дальнейшего построения стратегии эмпирического изучения феномена *Я* в контексте профессионального развития человека.

Я как процесс и Я как результат. Эволюция определения *Я* через единство двух составляющих его сторон берет начало в трудах У. Джемса. Автор определяет *Я*, с одной стороны, через процессы самосознания и самопознания, а с другой – через их результат – представления человека о себе, его образ *Я*. У. Джемс ввел различия между двумя ипостасями *Я* – «*Я*-знающим» («I») и «*Я*-знаемым» («me»). «*Я*-знающее» – субъект познания, «*Я*-знаемое» – объект познания. У. Джемс выделил еще одну ипостась *Я* – «мое» («mine»). Но для него разграничение «me» и «mine» представлялось более сложной задачей, чем разграничение «I» и «me» (W. James, 1902).

Вслед за У. Джемсом Дж. Мид также ввел различие «те» и «I», но придавал им несколько иные значения. «I» есть ответ человека на отношения других людей; «те» – организованный набор отношений других, которые человек принимает на себя (G. H. Mead, 1934). Дж. Мид отмечал, что самосознание функционирует в «рефлексивном режиме»: человек может осознавать свое сознание, наблюдать его, размышлять о нем и т. п. Благодаря рефлексивности самосознания в Я вводится отношение, которым Я отделяет себя от самого себя. Отсюда Я есть одновременно субъект и объект (G. H. Mead, 1936).

Уместно вспомнить тезис академика И. М. Сеченова о том, что все психические явления процессуальны по своей сути. Отсюда психология должна вывести все стороны психической деятельности из понятия о процессе (И. М. Сеченов, 1947).

Начиная с трудов У. Джемса, психологические исследования феномена Я осуществляются в рамках традиции различения процесса и продукта самоосознания.

Однако следует отметить относительность различий между «Я-знающим» и «Я-знаемым». По мнению многих авторов, такое различие является условным, поскольку в реальной психической жизни эти стороны самосознания слиты и образуют единое нерасторжимое целое. Я как объект существует лишь в процессах осознания себя и является содержанием этих процессов постольку, поскольку субъект может осознавать самого себя (Р. Бернс, 1986). Разделять результат и процесс осознания себя можно только условно. Человек как личность, индивид, субъект различных видов деятельности является активным действующим существом, реализующим свои планы, изменяющим мир и самого себя. Для достижения своих целей, замыслов он должен отражать не только внешний мир, но и самого себя как регулятора своего поведения и деятельности. В процессе отражения человеком самого себя (самоотражения) формируется образ Я. Наряду с Я как субъектом, активным, действующим и субъективным, подчеркивает И. С. Кон, необходимо выделять Я как объект восприятия, мышления, т. е. объектное, рефлексивное, категориальное Я, или образ Я, понятие Я, Я-концепцию (И. С. Кон, 1981).

Рассмотрение в самосознании процессуальной и результативной сторон прослеживается в трудах и других отечественных исследователей. Так, С. Л. Рубинштейн определяет самосознание как осознание человеком себя в качестве субъекта практической и теоретической деятельности, выражающееся в его *Я* (С. Л. Рубинштейн, 1946).

В. В. Столин рассматривает самосознание прежде всего как процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе, а также отмечает, что самосознание характеризуется своим продуктом – представлениями о себе, *Я*-образом, или *Я*-концепцией (В. В. Столин, 1983).

И. И. Чеснокова трактует самосознание как «...особо сложный процесс опосредованного познания себя, развернутый во времени, связанный с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование – в понятие своего собственного *Я* как субъекта, отличного от других субъектов» (И. И. Чеснокова, 1977, с. 89).

Трактовка *Я* через процессуальную и результативную стороны обуславливает стратегию эмпирического изучения природы данного феномена. Изучение *Я* как процесса апеллирует к исследованию механизмов и закономерностей деятельности человека по самоосознанию, а изучение *Я* как продукта – к исследованию особенностей его строения, компонентного состава, структуры. В нашей работе феномен *Я* рассматривается через его продукт, результат деятельности по самоосознанию.

Анализ содержательного наполнения понятия «образ *Я*» позволяет выделить два подхода к его дефиниции: во-первых, *Я* как продукт рефлексии человеком самого себя, собственной личности, ее черт, мотивов, верований, установок, ценностей, отношений, своего облика и т. д. (Н. Е. Анкудинова, 1958, 1968; Р. Бернс, 1986; И. С. Кон, 1984; Е. В. Шорохова, 1966; Kihlstrom et al., 1997; U Neisser, 1997 и мн. др.); во-вторых, *Я* как результат осознания человеком своего способа жизни, отношений с миром и людьми (В. С. Мерлин, 1990; В. В. Столин, 1983; С. Л. Рубинштейн, 1946). Второй подход рассматривается в нашей работе в качестве теоретического основания исследования.

Следует отметить, что эти подходы к пониманию сущности *Я* отнюдь не противоречат друг другу, а лишь вскрывают сложность и многозначность данного образования как психологического феномена.

Феноменология Я. За последние примерно 35 лет было выполнено множество исследований *Я* и связанных с ним феноменов, обнаружены десятки форм *Я*.

Различия в теоретических и методологических подходах, а также сложность и многокомпонентность данного образования инициировали появление множества семантически близких понятий: самость, представления о себе, *Я*, *Я*-концепция, образ *Я*, Эго, личность (В. В. Столин, 1983; С. R. Rogers, 1959; E. Erikson, 1956 и др.); частные и глобальная самооценка, самоуважение (Л. В. Бороздина, 1992; Е. А. Залученова, 1995; А. В. Захарова, 1989; S. Coopersmith, 1967; M. Rosenberg, 1979; R. C. Wylie, 1974); самоотношение (Н. И. Сарджвеладзе, 1989; В. В. Столин, 1983; С. Р. Пантилеев, 1989); самоэффективность, чувство компетентности (А. Bandura, 1977; L. I. Pearlin, C. Schooler, 1978); самообвинение, самообесценивание (В. В. Столин, 1983; С. Р. Пантилеев, 1989; M. Rosenberg et al., 1995); отраженное самоотношение (Ch. Cooley, 1902; G. H. Mead, 1934 и мн. др.); саморегуляция, самообладание, самоконтроль (О. А. Конопкин, 1980; А. П. Корнилов, 1995; Ю. А. Миславский, 1988; W. Mischel, N. Cantor, S. Feldman, 1996); локус контроля (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд, 1984; И. М. Кондаков, М. Н. Никлопец, 1995; К. Муздыбаев, 1983; А. А. Пеан, 1998; J. Rotter, 1966; H. M. Lefort, 1991); *Я*-теории (C. S. Deck, 1999) и др.

Попытки проанализировать многообразие понятийно-терминологического аппарата психологии *Я* предпринимались как отечественными (С. Р. Пантилеев, 1989; Н. С. Глуханюк, А. И. Колобова, 1999), так и зарубежными авторами (R. F. Baumeister, 1993).

Результаты анализа терминологического ряда, описывающего феноменологию *Я* в русско-, англо- и немецкоязычной психологической литературе, показали, что все многообразие понятий можно условно разделить на две группы. Первую группу составляют те, которые во всех трех языках – русском, английском и немецком – имеют эквивалентные значения

и семантически четко определены. Это такие термины, как *Я – self – Selbst*; *Я-концепция – self-concept – Selbstkonzept*; *идентичность – identity – Identitaet*; *идеальный образ себя – self-ideal – Ich-Ideal-Diskrepanz*; *самовосприятие – self-perception – Selbstwahrnehmung*.

Ко второй группе относятся понятия, не имеющие столь однозначных эквивалентов в этих трех языках, а также семантически пересекающиеся или же дублирующие друг друга. К этой более объемной группе были отнесены термины, описывающие эмоциональную окрашенность *Я* от отрицательного полюса (самоотвержение, комплекс неполноценности) до положительного (самоуважение, самоуверенность, самопринятие).

Таким образом, результаты анализа понятийно-терминологического аппарата феноменологии *Я* позволяют сделать вывод об отсутствии четкой семантической демаркации феноменов и форм *Я*, а также признать, что большинство исследователей для его описания употребляют близкие по значению термины как синонимичные.

Особого внимания требует проблема *соотношения понятий «Я-концепция», «образ Я» и «самооценка»*. В большинстве разработанных моделей *Я-концепции* исследователи выделяют образ *Я* как когнитивную подструктуру и эмоционально-ценностное отношение человека к себе (самоотношение), которые порождают поведенческие реакции. При этом самооценка чаще всего отождествляется с эмоционально-ценностным отношением субъекта к себе (В. В. Столин, 1983), реже – с образом *Я* (А. В. Захарова, 1993). Как отмечает Л. В. Бороздина, при таком подходе, который типичен и для зарубежной, и для нашей психологии, а точнее, заимствован за рубежом и утверждается у нас, самооценка как самостоятельный предмет анализа попросту пропадает, и мы приходим к полной потере очень важного личностного конструкта (Л. В. Бороздина, 1992).

Слово «концепция» (лат. *conceptio* – единый замысел, ведущая мысль) означает систему взглядов на понимание явления. Отсюда *Я-концепция* – неповторимая система взглядов, когнитивно-эмоциональный конструкт понимания себя, отношений к себе и миру; «теория самого себя». В слове «образ» присутствует корень «аз». «Азъ» в старославянском языке – местоимение первого лица единственного числа, т. е. *Я*;

отсюда «образ» – обретение *Я*, возвращение к себе. Значение образа – в придании организованной формы стихийной неопределенности впечатлений.

В психологии существует два подхода к различению феноменов «образ *Я*» и «*Я*-концепция». Первый заключается в определении этих понятий как синонимичных, а второй – в поиске фиксированных различий. В русле второго подхода выделяется исследование А. В. Захаровой, которая различает образ *Я* и *Я*-концепцию по степени их структурной организованности и устойчивости – динамичности во времени. Образ *Я*, по мнению автора, есть некое «...динамичное многообразие функционирующих в непрерывном единстве представлений субъекта о себе, а “*Я*-концепция” отражает функционирование знаний субъекта о себе на более высоком уровне как сложившейся, иерархически организованной, относительно устойчивой системы. “*Я*-концепция” – константный компонент самосознания, определяющий общее отношение личности к себе, ее самочувствие, детерминирующий не только восприятие ею разных сторон собственной личности, но и окружающего мира» (А. В. Захарова, 1989, с. 26).

У. Нейссер предлагает различать эти феномены как разные уровни анализа *Я*. Образ *Я* – это система представлений о себе, ведущим источником которых является *восприятие* человеком самого себя, т. е. «*Я*-восприятие», а *Я*-концепция – это результат работы *мышления* человека, который характеризуется обобщенностью, надситуативностью, относительной устойчивостью (U. Neisser, 1997).

В нашей работе феномен *Я* рассматривается как результат осознания человеком своего способа жизни, отношений с миром и людьми, выраженный совокупностью представлений человека о себе, сопряженных с их оценкой. В качестве фундаментальных особенностей *Я* мы определяем следующие:

- динамичность представлений;
- широкую феноменологическую вариативность субъективных представлений;
- неразрывность связи с языком и, как следствие, «искаженность» представлений;

- интерперсональность «пространства» существования *Я* и, как следствие, наличие присоединяющих («я такой же, как...») и дифференцирующих («я отличаюсь...») представлений человека о себе.

Таким образом, обзор феноменологии *Я* позволяет говорить о том, что на современном этапе в психологии не сформирована единая область исследований *Я*. Наблюдается процесс присоединения произвольно отнесенных к *Я* отдельных подобластей и практика употребления исследователями близких по значению терминов как синонимичных. Так, А. Тессер уподобил исследования *Я* зоопарку («self-zoo»), суть которого – в возрастающей коллекции сортированных, но разобщенных концепций, конструкторов, процессов (*W. Mischel, C. C. Morf, 2003*).

Однако, по мнению ряда авторов, в последние годы набирает силу противоположная, интегративная тенденция. Для преодоления проблемы «self-zoo» исследователи предлагают концептуализировать феномен *Я* таким образом, чтобы показать его как организованную систему. Не множество обособленных *Я*, а единая система *Я*, связность (структура), многоаспектность (многомерность), многоуровневость (иерархия) единого *Я* – ключевые пункты анализа *Я* как системы (*Л. Я. Дорфман, 2002, 2004; А. В. Иващенко, В. С. Агапов, И. В. Барышникова, 2002*).

В рамках интегративного подхода предполагается, что система *Я* складывается из некоторого количества *базовых единиц*, которые определенным образом связаны между собой. Проблема оснований для выделения базовых единиц, их природы и определения является наиболее сложной и наименее разработанной (*Л. Я. Дорфман, 2004*).

Области существования *Я*. В качестве возможного ориентира для выделения базовых единиц *Я* рассматриваются области существования этого феномена, или его модальности. Так, У. Джеймс разработал сложную классификацию системы *Я*: материальное, социальное, духовное *Я* и т. д. (*W. James, 1902*). Психология *Я* насчитывает большое разнообразие авторских классификаций модальностей *Я*.

Частным примером может служить классификация, предложенная У. Нейссером и Р. Фивушем, в которой представлены приватное *Я* (*Я* как внутренний опыт и переживания), экологическое *Я* (*Я* в физической среде),

интерперсональное *Я* (*Я* в контексте социальных взаимодействий и восприятия), концептуальное *Я* (*Я* в языке и культуре), обыденное (скоротечное) расширенное *Я* (*Я* как персональная память) (*U. Neisser, R. Fivush, 1994*).

Модальностная структура представлена в психологии разными основаниями:

- различные уровни объективированности тех или иных *Я*-представлений (реальное, идеальное, зеркальное, должное, желаемое, идеализированное *Я* и т. п.);
- возможные изменения *Я* (константное, унитарное, гибкое, возможное *Я*);
- различные фокусы субъективного внимания (физическое и социальное *Я*, подлинное и ложное *Я*, внутреннее и внешнее *Я*) и пр.

Однако разработка проблемы модальностей *Я* и, как следствие, рост числа авторских концепций небезосновательно порождают конструктивную критику. По мнению Х. Хекхаузена, подобные классификации модальностей *Я* «...практически не породили каких-либо экспериментальных исследований. Вместо экспериментов психологи спрашивали испытуемых о различных аспектах их образа *Я* – реального или идеального; настоящего, прошлого или будущего и т. п. В основе этого подхода лежало молчаливое допущение того, что опрашиваемый знает свое *Я* самым непосредственным образом, членит свои переживания на основе тех абстракций, на которых построен опросный инструмент, и, наконец, отвечает достаточно точно» (*Х. Хекхаузен, 2003, с. 777*).

Приведенное критическое замечание указывает на методологические проблемы изучения *Я* с помощью классической техники стандартизованных самоотчетов. Реализация исследовательской стратегии «предмет – метод» осложнена неоднозначностью трактовки феномена *Я*.

Тем не менее доступность какого-либо теоретического понятия, например *Я*, эмпирическому изучению обеспечивается его конвертацией в форму структурной или операциональной дефиниции (*Л. Я. Дорфман, 2004*). Одной из возможных стратегий операционализации *Я* может выступать его определение через феномены, релевантно эксплицирующие строение данного образования.

Структурно определяя феномен *Я*, на данном этапе исследования мы осознанно рассматриваем его в терминах *формы*, а не *содержания базовых единиц* (предметного наполнения), поскольку именно поиск базовых единиц *Я* путем индуктивной концептуализации эмпирического материала проведенных нами исследований выступает перспективной задачей данной работы. Основная плоскость, модус концептуализации феномена *Я* – это способ жизни человека, его отношения с миром и людьми, в частности отношение к профессиональной деятельности.

Структура Я. Традиционно подходы к изучению строения *Я* опираются на моделирование его уровневой организации и исследование компонентного состава содержания.

Уровневый подход к строению *Я* представлен в целом ряде работ (И. С. Кон, 1978; В. В. Столин, 1983; И. И. Чеснокова, 1977; Е. Erikson, 1956). Различия в предлагаемых данными авторами концепциях обусловлены ведущим критерием, лежащим в основе выделения уровней.

И. С. Кон в качестве основания создания уровневой концепции образа *Я* рассматривает теорию диспозиционной регуляции социального поведения, предложенную В. А. Ядовым (В. А. Ядов, 1975). Понимая под образом *Я* установочную систему, автор рассматривает ее нижний уровень как «...неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с «самочувствием» и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ и, наконец, сам этот “образ *Я*” вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей» (И. С. Кон, 1978, с. 72–73).

И. И. Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых осуществляется соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления *Я* и другого человека, а на втором – в процессе аутокоммуникации, т. е. в рамках *Я* и *Я* (И. И. Чеснокова, 1977).

В. С. Мерлин в русле идей С. Л. Рубинштейна об этапности развития самосознания выделяет четыре его стадии: «сознание тождественности» своей личности; «сознание Я», связанное с осознанием себя как субъекта деятельности; осознание своих психических свойств, происходящее в результате обобщения данных самонаблюдения; социально-нравственную самооценку (В. С. Мерлин, 1990).

В. В. Столин в основе создания трехуровневой структуры самосознания выделяет различные системы отношений, включающих «человека как природное существо, как объект и субъект человеческих отношений и человеческих деятельностей» и порождающих тем самым «разные аспекты его самосознания, выражающиеся в разнообразных и несводимых друг к другу феноменах». В связи с этим автор вводит положение об уровне строении самосознания, соотнося его с видами активности человека – организмической, социальной и личностной. Каждому уровню соответствуют свои единицы самосознания. «На уровне органического самосознания такая единица имеет сенсорно-перцептивную природу; на уровне индивидного самосознания (социальный уровень. – Н. Г., Е. Д.) представляет собой воспринимаемую оценку себя другими людьми и соответствующую самооценку, свою возрастную, половую и социальную идентичность; на уровне личностного самосознания такой единицей является конфликтный смысл Я, проясняющий для личности значение ее же собственных свойств путем столкновения в поступке разнонаправленных личностных качеств и сигнализирующий об этом в форме эмоционально-ценностного отношения к себе» (В. В. Столин, 1983, с. 100, 103).

К зарубежным исследователям, разделяющим положение об уровне строении самосознания, можно отнести Э. Эриксона, который, разрабатывая уровневую концепцию развития не только самосознания, но и личности в целом, в качестве критерия выделения уровней определяет последовательную смену стадий развития психосоциальной идентичности (Е. Erikson, 1956).

Каждый уровень в строении самосознания, по представлениям отдельных авторов, состоит из одного и более компонентов.

Исследователи рассматривают компонентный состав самосознания как единство трех сторон: когнитивной (знание о себе), аффективной (от-

ношение к себе, самооценка) и регулятивной (саморегуляция) (*И. С. Кон*, 1978; *К. К. Платонов*, 1986; *В. В. Столин*, 1983; *У. Джемс*, 1991; *Р. Бернс*, 1986; *R. C. Wylie*, 1974; *L. Wells, G. Marvell*, 1976).

Вариацией положения о трехкомпонентном строении самосознания выступают представления *И. И. Чесноковой*, которая выделяет две составляющие самосознания: самопознание и эмоционально-ценностное отношение к себе, а поведенческий аспект определяет как функцию самосознания. Она отмечает, что «...обобщенные результаты познания себя и эмоционально-ценностного отношения к себе закрепляются в соответствующую самооценку, которая включается в регуляцию поведения личности как один из определяющих моментов» (*И. И. Чеснокова*, 1977, с. 89). Процесс саморегуляции при этом выступает как производный от первых двух – самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе.

Результаты терминологического анализа строения *Я* представлены в табл. 2. В концепциях разных авторов компоненты обозначаются различными терминами, но критерии их выделения являются схожими.

Когнитивный компонент отражает знания человека о себе разной степени оформленности, обобщенности и осознанности. Эмоциональный компонент репрезентирует отношение личности к себе, ее оценку, меру удовлетворенности своими действиями, результатами реализации намеченных целей. Регулятивный компонент выражается детерминацией поведения и деятельности человека, его знаниями о себе и отношением к ним.

Выделение перечисленных составляющих в качестве самостоятельных и независимых единиц выступает научной абстракцией, поскольку эти конструкты неразрывно связаны между собой и в онтогенетическом, и в функциональном плане. Как отмечает *И. И. Чеснокова*, они «...не могут быть представлены в чистом виде» (*И. И. Чеснокова*, 1977, с. 112).

Когда в каком-либо психическом явлении выделяют когнитивную и аффективную стороны, указывает *Х. Хекхаузен*, речь идет о простом семантическом разделении двух его аспектов (*Х. Хекхаузен*, 2003). *А. В. Захарова* относительно единства когнитивной и аффективной сторон *Я* отмечает, что самохарактеристики человека неизбежно «обрастают» эмоциями, сила и напряженность которых определяются значимостью для

личности оцениваемого содержания (А. В. Захарова, 1989). По мнению Н. А. Батурина, в процессе самооценивания оценка и знание функционируют в неразрывном единстве, следовательно, ни образ Я, ни самооценка не могут быть представлены в «чистом виде» (Н. А. Батурин, 1997).

Таблица 2

Представления о компонентном составе Я
в работах разных авторов

Исследователь	Составляющие Я		
	Когнитивная	Аффективно-оценочная	Регулятивная
И. И. Чеснокова (1977)	+	+(Эмоционально-ценностное отношение)	+
И. С. Кон (1978)	+(Рефлексивное, феноменальное, категориальное Я)	+(Переживаемое, аффективное Я)	+(Активно действующее, экзистенциальное Я)
К. К. Платонов (1986)	+(Осознание себя)	+(Оценка себя, своего места в мире; оценка своих знаний, переживаний)	+(Самоконтроль)
В. В. Столин (1983)	+(Дифференцирующая и присоединяющая составляющие Я-образа)	+(Глобальное и дифференцированное самоотношение)	+
У. Джемс (1991)	+(Я-познаваемое)	+(Самодовольство – недовольство собой)	+(Знание о себе, самосохранение)
Р. Бернс (1986)	+(Я-образ)	+(Самооценка)	+(Потенциальная поведенческая реакция)

Примечание. Знак «+» означает присутствие данного компонента в строении Я, предложенном автором. Авторское название компонента приводится в скобках.

Таким образом, структурно определяя феномен *Я* в терминах *формы*, а не *содержания*, мы разделяем мнение о трехкомпонентном строении *Я*.

Детерминанты и эффекты Я. *Я*-концепция, как и другие образования психики, несет печать макро-, мезо-, микровоздействий как внешнего, так и внутреннего мира человека. По данным ряда исследований, развитие и содержание *Я* сензитивно в отношении таких «внешних» переменных, как культурно-историческая и экономическая ситуация развития общества, этническая принадлежность (традиции, культура), социальное окружение, пол, возраст, профессия, образование.

В частности, результаты последних социологических исследований показали, что следствием социально-экономических изменений в России являются качественные перестройки в *Я*. Было обнаружено, что *Я* человека как коллективиста и альтруиста выражено у 90% представителей старшего поколения россиян, в то время как у 71% молодых сограждан *Я* по своим основным характеристикам оказалось индивидуалистическим (А. А. Бодалев, 2002).

Установлено, что содержание образа *Я* детерминировано биологическим полом человека¹. Девочки любой возрастной группы проявляют большие признаки зрелости, чем мальчики, в отношении физического (полоопределяющего) статуса и социальной ориентации, а также когнитивных навыков и интересов (А. А. Реан, 2001; J. C. Dixon, J. Street, 1975). Образ *Я* мальчиков по процентному соотношению включенных в него характеристик сопоставим скорее с образом *Я* не сверстниц, а девочек двумя годами младше. Различия проявляются и в структуре самоописания. Мальчики чаще пишут о своих интересах и увлечениях, зато девочки чаще касаются темы взаимоотношений с противоположным полом, проблем семьи и родственников. Вполне возможно, что в этих особенностях проявляется влияние социальных ожиданий (W. J. Livesley, D. B. Bromley, 1973).

¹ Следует уточнить понимание термина «детерминация» в контексте нашей работы. В соответствии с современными философскими представлениями понятие «детерминация» предполагает наличие разнообразных объективно существующих форм взаимосвязи явлений, многие из которых выражаются в виде соотношений, не имеющих непосредственно причинного обуславливания, т. е. прямо не содержащих в себе моментов порождения одного другим.

Изучение личностных и характерологических особенностей мужчины и женщины посредством самоописаний позволило А. В. Визгиной и С. Р. Пантилееву составить их обобщенные портреты. В частности, «...мужчина стремится сдерживать свои эмоциональные проявления, не склонен к спонтанному самораскрытию, имеет “защитный панцирь” из норм и правил...; ощущает себя “в порядке”, будучи интегрированным в группу; деятельностно ориентирован, для него важно ощущение субъектности, собственной роли в достижении успеха; склонен к объективизму, опирается на факты; уважает себя, если соответствует социально желательным характеристикам. Женщина ориентирована на межличностное общение; ей органично присуща способность к эмоциональному, привлекающему внимание окружающих, выразительному самопредъявлению; выраженность этой способности говорит о ее психическом благополучии и о хорошей социальной адаптации (ее отсутствие говорит или о необщительности, или о тревожности и неуверенности в себе, или о чрезмерной мужественности); она импульсивна, склонна к субъективизму, строгое следование социальной желательности воспринимается ею как насилие над собственным Я и ведет к самоотчуждению; ее самоотношение более целостно, меньше зависит от социальной желательности и носит самопрезентационный характер» (А. В. Визгина, С. Р. Пантилеев, 2001, с. 100).

Также авторами было обнаружено, что одни и те же личностные характеристики, выявляемые известными психодиагностическими методиками, несут для мужчин и для женщин совершенно различный психологический смысл.

Существует целый ряд эмпирических свидетельств, полученных преимущественно зарубежными исследователями, в пользу предположения о том, что в качестве «внешней» детерминанты Я может выступать деятельность и ее различные аспекты. В частности, примером служат результаты изучения изменений образа Я в ситуации успеха – неуспеха выполнения деятельности. После успеха определявшаяся субъектом ценность Я повышалась, однако после неудачи ее снижения не наблюдалось, и лишь с помощью более тонкой методики были выявлены «неосознававшиеся» негативные реакции (Х. Хекхаузен, 2003).

В работах А. И. Колобковой, А. А. Печеркиной в терминах каузально-подобных зависимостей изучались самооценочный компонент *Я* и критическая ситуация профессионализации – потеря и отсутствие работы. Эмпирически достоверно установлены более высокий уровень негативной самооценки, а также повышенная готовность к самообесцениванию у безработных граждан в сравнении с работающими. В то время как показатели положительной самооценки, а также чувства «за» в адрес своего *Я* обнаружили низкую сензитивность к ситуации потери работы (А. И. Колобкова, 1990; А. А. Печеркина, 2005). Данные факты могут свидетельствовать о проявлении защитных механизмов самосознания в ситуации кризиса профессионального становления.

С другой стороны, содержание *Я* и его развитие чувствительно в отношении таких «внутренних» переменных, как уровень притязаний, ценностные ориентации, личностные смыслы, аутокомпетентность и др.

Так, в ряде исследований было установлено, что слишком большой разрыв между притязаниями человека на высокую оценку его со стороны референтных лиц вызывает у него состояние психологического дискомфорта, когнитивного диссонанса, вплоть до депрессии и невроза. В частности, выявлена взаимосвязь между уровнем притязаний и образом *Я*: завышенные цели коррелируют с неустойчивым представлением о себе, а заниженные – с пессимистическим (Т. В. Neilands, 1993; R. Thibodeau, E. Aronson, 1992; C. M. Steele, T. J. Liu, 1983; T. Pyszczynski, J. Greenberg, 1987). Обнаружена связь между показателями общего самоуважения и настойчивости в выполнении задания на решение анаграмм после неудачи: менее настойчивыми оказались испытуемые с невысоким мнением о себе (J. S. Shrauger, P. B. Sorman, 1977).

Систематизация многочисленных исследований вопроса детерминации феномена *Я*, на наш взгляд, эвристична, если за ее основу взять предложенные Н. Смитом виды «локализации источника причинности» в психологической науке. Автор выделил следующие четыре направления:

- энвайроцентризм (источник причинности заключен в окружающей среде);
- социоцентризм (источник причинности – в социальной группе);

- органоцентризм (источник причинности – в самом человеке);
- нонцентризм (причинность не имеет какого-либо источника, но заключена в отношениях или в поле событий) (*Н. Смит, 2003*).

В зарубежной психологической науке органоцентрическими являются когнитивный, гуманистический, эволюционный подходы, психоанализ. Однако даже в рамках обозначенных подходов *Я* трактуется либо в качестве образования, осуществляющего регуляцию поведения (гуманистическая и когнитивная психология), либо в качестве детерминированного *Я* (психодинамическое направление). В русле социоцентрического направления развивается интерперсональная традиция. *Я* рассматривается как продукт социального взаимодействия.

Отечественная психология по классификации Н. Смита нонцентрична. Так, вопрос о направленности причинно-следственных отношений в диаде «самосознание – деятельность» решается *неоднозначно*, если в качестве теоретико-методологических оснований рассматривать ведущее положение отечественной психологической науки – теорию единства сознания и деятельности.

В рамках общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева деятельность рассматривается как форма перехода объективной реальности в факт сознания и обратного перехода факта сознания в действительность. Становление сознания совершается в деятельности, становление «внутреннего» – через «внешнее» (*А. Н. Леонтьев, 1975, 1994*). В деятельностном подходе, предложенном С. Л. Рубинштейном, психическое явление рассматривается как отражение объекта, обусловленное и опосредованное жизнью и деятельностью субъекта. Центральным понятием является субъект как активный деятель, поэтому «внешнее» действует через «внутреннее» (*С. Л. Рубинштейн, 1946, 1973*). В то время как А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн рассматривали отдельные звенья изменения сознания и личности в зависимости от деятельности – либо «внутреннее» через «внешнее», либо «внешнее» через «внутреннее», В. С. Мерлин показал, что деятельность (и общение) может способствовать, с одной стороны, созданию новой системы (структуры) индивидуальных свойств, а с другой – становлению новых свойств и отношений личности (*В. С. Мер-*

лин, 1978, 1986). Другими словами, имеет место и «внешнее» через «внутреннее», и «внутреннее» через «внешнее».

Это дает основание полагать, что деятельность, в частности профессиональная как ведущая в период зрелости, может обладать каузальным статусом в отношении *Я*. Но также и особенности *Я* могут обуславливать стратегию, интенсивность развития деятельности, ее строение.

Так, В. В. Столин отмечает, что «самосознание... формируется в ходе деятельности человека и его общения и по мере своего развития служит тому, что его формирует, т. е. деятельности субъекта, его взаимоотношениям, его общению, его развитию» (В. В. Столин, 1983, с. 78).

С. Л. Рубинштейн отмечает, что самосознание является системообразующим ядром структурных и функциональных компонентов деятельности, которые находятся в прямых и обратных связях и врастают в ядерные компоненты структуры *Я*-концепции (С. Л. Рубинштейн, 1973).

С исследовательской точки зрения эти положения следует рассматривать как гипотезы, которые подлежат эмпирической проверке. Каждое из них достойно отдельного внимания. Ведь *особенности Я, возникшие под влиянием выполнения профессиональной деятельности, и особенности Я, обуславливающие профессионализм человека, могут, во-первых, не совпадать (или совпадать частично), во-вторых, иметь разное происхождение.*

Заслуживает пристального внимания еще один фундаментальный подход, развиваемый в отечественной психологии с 1980–90-х гг., – субъектный подход. Согласно этому подходу, локус причинности заключается в самом человеке (органоцентризм). «Человек не рождается, а становится субъектом в процессе своей деятельности...» (А. В. Брушлинский, 1994, с. 9). Однако вопрос о психологических закономерностях и механизмах становления человека как субъекта, как «автора» остается пока открытым, как и вопрос об обусловленности механизмов взаимовлияний *Я*-концепции и жизненного пути человека в целом и профессионального пути в частности.

Следует отметить, что у вопроса о детерминантах феномена *Я* есть обратная сторона – *эффекты Я*. Об эффектах *Я* в психологических исследованиях говорят в терминах влияния (причин) и содержательно определяют их как функции *Я*.

Многие авторы выделяют в качестве основных такие функции *Я*, как интеграция личности, регуляция (мотивация), адаптация, защита. В частности, В. В. Столин отмечает, что самосознание является важным фактором детерминации поведения человека, образованием, которое во многом определяет направление его деятельности, поведение в ситуациях выбора, контакты с людьми (В. В. Столин, 1983). Также автор указывает, что на каждом из уровней активности самосознание выступает как механизм обратной связи, необходимый для интеграции активного субъекта и его деятельности.

Однако на операциональном уровне (механизмы, закономерности) вопрос об эффектах *Я* на поведение, деятельность, общение человека мало исследован. Так, актуальными остаются ряд вопросов. Какие именно особенности *Я* и как обуславливают те или иные качественно-количественные характеристики поведения и деятельности человека? При каких внешних и (или) внутренних условиях (дополнительные внешние переменные, например личностный смысл деятельности и др.) происходит процесс обуславливания?

Систематизация результатов современных психологических исследований *Я* в трудах зарубежных и отечественных авторов в направлении его феноменологического и структурно-функционального описаний позволила сформулировать следующие выводы.

1. Определены объединяющие положения в исследованиях *Я*:

- рефлексивная природа *Я* как способность человека представлять себя в качестве объекта собственного внимания, мышления и регуляции;
- двойственность *Я* как субъекта активности и как объекта самопознания;
- многоаспектность *Я*, проявляющаяся в наличии множества модальностей (идеальное и реальное *Я*, центральные и периферические представления о себе, возможные *Я*, прошлое *Я*, настоящее и будущее *Я*, профессиональное *Я* и т. п.);
- структурно-уровневое строение *Я*;
- открытость *Я* как системы к воздействию внешних и внутренних факторов;
- функции *Я*.

2. Выявлены разногласия в исследованиях *Я*:

- понятийная неоднозначность в определении;
- отсутствие единой общепринятой концепции *Я*;
- противоречивость взглядов относительно положения «стабильность – изменчивость *Я*» в плане регуляции поведения;
- наличие трех обобщенных базовых методологических подходов к изучению *Я*: когнитивного (*Я* как устройство по переработке информации), интеракционистского и социально-ролевого (*Я* как ментальная репрезентация интерперсональных отношений), субъектно-деятельностного (*Я* как система осознания способа жизни и деятельности);
- существование двух основных исследовательских стратегий в изучении *Я*: «дифференциальной» и интегративной;
- неоднозначная сопряженность *Я* и жизненного, в частности профессионального, пути человека, которая проявляется в изменении направленно-причинно-следственных отношений в диаде «самосознание – поведение» под действием факторов времени, среды, критических и случайных жизненных событий, а также индивидуально-психологических характеристик.

3. Обозначена специфика и проблемы изучения феномена *Я* в зарубежной и отечественной психологии:

- в зарубежной психологии: существенное преобладание дифференциации *Я* как исследовательской стратегии, наличие «концептуального и методологического плюрализма» и, как следствие, существование множества мини-теорий *Я* с небольшим радиусом действия;
- в отечественной психологии: единство теоретико-методологических принципов и подходов при их декларативном, «манифестном» использовании; преобладание условно-схематичного рассмотрения *Я* (структура, уровни, функции и т. п.).

4. Установлены общие современные тенденции в изучении феномена *Я*:

- возрастание интереса к интегративному, полисистемному подходу к разработке *Я*-концепции; интеграция *Я* с учетом ее дифференциации;
- концептуальный поиск оснований для выделения базовых, системообразующих единиц предметного содержания *Я*;
- приоритет представления о том, что *Я* – это динамическая, а не стабильная структура.

1.3. Анализ исследований феномена Я в контексте профессионального развития человека

Центральным моментом в процессе жизненной активности взрослого человека в современном обществе является его включенность в профессиональную деятельность. Установлено, что наличие или отсутствие работы как профессионального вида деятельности сказывается на важнейших личностных проявлениях. Так, в ряду проводимых нами исследований установлено достоверное снижение глобальной самооценки безработных граждан России и Германии. Этот факт свидетельствует о взаимосвязи между нарушением психического здоровья и потерей работы как базовой закономерности, которая не зависит от культурных различий и социально-демографических признаков (*Н. С. Глуханюк, А. И. Колобова, А. А. Печеркина*, 2003, с. 76). В отдельных исследованиях, по данным *А. В. Либина*, показана связь между отсутствием профессиональной занятости у женщин-домохозяек и частотой проявления психосоматических расстройств, личностных деформаций и нарушений в сфере межличностного общения (*А. В. Либин*, 2000).

Однако включенность в профессию при ее несовместимости с личностными качествами также приводит к негативным последствиям, в частности к общей неудовлетворенности жизнью (*S. V. Paunonen, D. N. Jackson*, 1987). С другой стороны, по данным, полученным на американской выборке, осознание удовлетворенности жизнью и профессией каузально связано с продуктивностью труда и, в свою очередь, рост продуктивности повышает удовлетворенность внешними сторонами работы – заработком, условиями и т. п. (*J. P. Siegal, D. Bowen*, 1971).

Таким образом, факт чувствительности индивидуально-психологических особенностей человека к его профессиональной биографии позволяет нам очертить предметную область исследований, сконцентрировав внимание только на изучении феномена *Я* в контексте процесса профессионализации человека.

Проблемное поле анализа – это характер взаимодействий *Я* и профессиональной жизни человека.

В отечественной психологической науке изучением проблемы самосознания как профессионально обусловленного образования активно занимались в 1960–70-е гг. Эмпирические исследования данного вопроса тематически можно разделить в зависимости от того, находились ли участники исследования на допрофессиональной или профессиональной стадии онтогенеза (*Е. А. Климов*, 1996).

На допрофессиональном этапе развития человека – этапе общеобразовательного обучения – предметом научно-исследовательского интереса, в частности, выступали такие вопросы, как влияние труда в школьных мастерских на формирование самооценки учащихся 5–7-х классов (*Л. Г. Подоляк*, 1960); организационно-педагогические условия формирования профессионального самосознания учащихся общеобразовательной школы (*В. Г. Каташев*, 1995); использование диалога в активизации профессионального самоопределения (*В. А. Байметов*, 1990) и др. Таким образом, профессиональный аспект в самосознании учащихся изучался в связи с содержанием, методами, средствами обучения.

На начальной стадии профессионализации – стадии профессиональной подготовки – внимание исследователей направлено на такие проблемы, как развитие самосознания учащихся профтехучилищ в процессе обучения (*Т. Л. Миронова*, 1985); самооценка учащихся техникумов, училищ, колледжей (*Р. В. Кэрт*, 1980; *В. В. Овсянникова*, 1982); развитие профессионального самосознания студентов технических вузов (*Т. Н. Фам*, 1989); динамика профессионального самоопределения будущих психологов (*Т. В. Кудрявцев*, *В. Ю. Шегурова*, 1983); влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи (*В. Д. Брагина*, 1996). Особый интерес исследователи проявляют к изучению самосознания будущих педагогов – учащихся и студентов педагогических учебных заведений. Рассматриваются психологические условия формирования и развития профессионального самосознания (*С. Х. Асадуллина*, 1986; *О. В. Борденюк*, 1983; *С. В. Васьковская*, 1987) и влияние на него профессионально-образовательного процесса (*П. В. Лебедчук*, 1995; *Ю. Н. Пароходов*, 1986; *В. П. Саврасов*, 1986).

Таким образом, изучение профессионального аспекта *Я* на допрофессиональной стадии онтогенеза связано, с одной стороны, с выявлением

обуславливающих его внутренних факторов, а с другой – с определением организационно-педагогических условий его формирования и развития.

Однако данные исследования инициируют появление вопроса о правомерности и обоснованности изучения у учащихся и студентов особенностей *Я* как профессионально обусловленного образования, поскольку в качестве их ведущей деятельности в зависимости от стадии обучения выступает учебная, учебно-профессиональная и квазипрофессиональная деятельность.

В 1990-е гг. интерес исследователей был сосредоточен на изучении особенностей *Я* профессионалов – представителей различных профессиональных сообществ. Отметим лишь ряд направлений исследований: личностное и профессиональное самоопределение психолога-практика (*А. Ф. Бондаренко*, 1993); образ психотерапевта в обыденном сознании и самовосприятии (*Г. Райнаи*, 1991); образ *Я* будущего психолога (*Т. К. Поддубная*, 1998); самоотношение врачей в зависимости от длительности работы (*А. Г. Васюк*, 1992); самоотношение инженерно-технических работников, руководителей производственных коллективов и представителей других профессиональных групп (*С. Р. Пантилеев*, 1989); содержание профессионального самосознания врачей-хирургов (*Т. Л. Миронова*, 1999); представления о своем *Я* врачей с различной успешностью деятельности (*М. И. Жукова*, 1990) и др.

Отсюда следует, что *Я* и сопряженные с ним феномены изучаются у представителей различных профессиональных сообществ. Однако особое внимание исследователей занимают вопросы самосознания педагога. Рассматриваются его строение (*Г. С. Кожухарь*, 1993; *В. П. Козиев*, 1980; *А. А. Реан*, 1998); условия становления и развития (*И. В. Вачков*, 1995; *Р. Г. Каменский*, 1996; *Л. М. Митина*, 1990; *Д. В. Оборина*, 1994); роль в структуре индивидуальности (*А. В. Савчук*, 1999) и профессиональном развитии педагога в целом (*Л. М. Митина*, 1998).

Обратимся к обзору ряда конкретных исследований. Логику теоретического анализа зададим двумя ключевыми для нашей работы исследовательскими вопросами. Во-первых, какую роль отводят исследователи феномену *Я* в отношении профессиональной деятельности человека и раз-

вития в профессии в целом (эффекты *Я*)? Во-вторых, каково действие профессии и трудовой деятельности на образ *Я* (детерминанты *Я*)?

Так, Е. А. Климов отмечает, что профессиональное самосознание, выраженное в образе субъекта профессиональной деятельности и представляющее собой одну из основных «систем психических регуляторов труда», является необходимой «...основой целесообразной саморегуляции трудовой деятельности и взаимоотношений с окружающими людьми... условием формирования оптимального индивидуального стиля... своего почерка в решении трудовых задач, связанных с максимальным использованием человеком своих сильных сторон и компенсацией или иным преодолением недостатков». Процесс становления субъекта труда начинается с осознания себя в качестве деятеля, субъекта, т. е. с формирования профессионального самосознания (Е. А. Климов, 1988, с. 41–43).

Опираясь на представление о двух стратегиях жизненного пути, обозначенных в трудах С. Л. Рубинштейна и К. А. Абульхановой-Славской, Л. М. Митина выделяет две модели профессионального становления: адаптивную и развивающую. При адаптивной модели в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных нормативно одобряемых требований и правил. Фундаментальным условием модели профессионального развития является осознание необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в профессии (Л. М. Митина, 1997, 1998). Таким образом, автор определяет *Я* как фундаментальное условие развития в профессии.

В рамках подхода, обозначаемого авторами как профессиогенез (Е. П. Ермолаева, 1998; В. А. Вавилов, В. В. Вавилов, 2005), основное концептуальное положение составляет идея о цикличности профессионального развития, движущим фактором которого служит преобразующая деятельность, а регулятором – профессиональная идентичность.

О. А. Конопкин отмечает наличие существенного влияния на процесс и результат сложных видов профессиональной деятельности их осознанной саморегуляции, основанной на когнитивном анализе и субъективной интерпретации условий деятельности (О. А. Конопкин, 1980).

К компонентам операциональной сферы труда наряду с профессиональными способностями А. К. Маркова относит сознание и самосознание. Операциональную сферу автор определяет в качестве «...средств и ресурсов (потенциала), которые человек использует для воплощения имеющихся мотивов». Исходя из этого профессиональное сознание и самосознание рассматриваются как потенциал человека, позволяющий оперировать образами профессиональной деятельности при ее осуществлении (А. К. Маркова, 1996, с. 90–91).

Основатель пермской психологической школы В. С. Мерлин, обозначая роль самосознания в развитии интегральной индивидуальности, отмечает, что личностный рост рассматривается, с одной стороны, как функция самосознания, следствие его развития, а с другой – как его условие, предпосылка. «Чем выше ступень развития личности, тем в большей степени ее действия и поступки обусловлены самосознанием. <...> Не меньшую роль приобретает самосознание, определяя успех деятельности; ... выбор деятельности, соответствующей свойствам личности, зависит от правильности осознания этих свойств и их места в структуре личности. ...Формирование индивидуального стиля совершается успешнее тогда, когда человек отдает себе ясный отчет в том, какие способы, приемы и действия наиболее соответствуют его психическим свойствам» (В. С. Мерлин, 1990, с. 84–89). Экспериментальная проверка идей В. С. Мерлина позволила установить с помощью метода формирующего эксперимента, что по мере повышения уровня профессионального самосознания учителя сочетание его индивидуально-психологических свойств становится более гармоничным. Следовательно, профессиональное самосознание выполняет роль системообразующего фактора в развитии интегральной индивидуальности учителя (А. В. Савчук, 1999).

В результате эмпирических исследований А. В. Захарова зафиксировала присутствие самооценки на всех этапах произвольной психической регуляции деятельности. В частности, при определении субъектом целей деятельности, составлении программ исполнительских действий, отборе критериев оценивания задействована прогностическая самооценка, реализация намеченной программы действий опирается на актуальную само-

оценку, а анализ полученных результатов, определение степени реализации принятой программы осуществляются посредством ретроспективной самооценки. Таким образом, автор делает вывод о том, что самооценочные действия не только предваряют реализацию осознанного регулирования деятельности, но и пронизывают ее на всех этапах (*А. В. Захарова, 1989*).

Факт признания определенной роли самосознания в отношении продуктивности профессиональной деятельности подтверждается в ряде эмпирических исследований на примере представителей разных профессиональных групп.

В частности, Т. Л. Миронова, изучая содержание профессионального самосознания врачей-хирургов с различной степенью успешности, обнаружила, что успешным врачам свойственна большая степень отчетливости знаний о себе и более высокая их субъективная значимость в сравнении с низкоуспешными врачами (*Т. Л. Миронова, 1999*). Также на примере врачей М. И. Жукова изучала представления о себе в зависимости от успешности деятельности. С помощью семантического дифференциала были установлены различия в оценках качеств, входящих в фактор «активность», у врачей с высокой и низкой успешностью деятельности. Неуспешные врачи оценивали себя как менее активных по сравнению с высокоуспешными. В то время как вне зависимости от профессиональной успешности для врачей характерны высокие показатели по фактору «оценка», т. е. высокий уровень самоуважения, принятия себя с позиций социально желательных характеристик (*М. И. Жукова, 1990*). Отсюда следует, что глобальная самооценка в меньшей степени сензитивна к успехам в профессии, в отличие от частной самооценки собственной активности и отчетливости знаний о себе (когнитивный аспект Я).

На примере представителей ткацкого труда Е. М. Борисова установила, что передовым работницам свойственен повышенный уровень профессиональных притязаний и устойчивая адекватная самооценка. Автор предполагает, что успехи в труде передовиков производства являются результатом не только личного творчества, умения перенять опыт других, но и «...изучения себя, своих возможностей, адекватного использования природных особенностей, умения компенсировать недостатки». Для ра-

ботниц, не справляющихся с профессиональными заданиями, допускающих брак в работе, характерны неуверенность в своей профессиональной состоятельности, заниженные самооценка и уровень притязаний. Длительный неуспех в работе отрицательно коррелирует с позитивным отношением к профессии в целом и устойчивой профессиональной мотивацией. Также автор показывает механизмы формирования отношения к себе профессионала: в зависимости от трудовых достижений складывается определенное отношение к профессионалу как со стороны руководства, так и со стороны коллег по работе, которое, в свою очередь, влияет на формирование его отношения к себе, осознание своей полезности, причастности к общему делу (*Е. М. Борисова*, 1981, с. 171–172).

С. Кормир и Л. Кормир изучали особенности представлений о себе у психотерапевтов и их влияние на процесс психотерапии. Авторы обнаружили, что искаженный, неадекватный образ своего Я приводит к неоптимальному профессиональному поведению, в частности к формированию защитных механизмов по отношению к клиенту (*С. Кормир, Л. Кормир*, 1985).

Ю. Н. Кулюткин доказывает, что регулятивные функции самооценки повышаются в личностно значимой для педагога деятельности (*Ю. Н. Кулюткин*, 1984). Н. А. Батурич устанавливает, что успешность деятельности педагога зависит от оценки своих возможностей не меньше, чем от самих этих возможностей (*Н. А. Батурич*, 1997).

В отдельных работах исследователей обозначается конкретный механизм действия Я в развитии профессионала.

Так, Л. М. Митина рассматривает профессиональное самосознание как фундаментальное условие развития интегральных характеристик личности профессионала: направленности, компетентности, эмоциональной и поведенческой гибкости. Профессиональное развитие, по мнению автора, есть непрерывный процесс самопроектирования личности, состоящий из трех основных стадий, качественно отличающихся друг от друга уровнем развития профессионального самосознания: самоопределения, самовыражения, самореализации. Основной движущей силой перехода с одной стадии развития профессионала на другую является внутреннее противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным» (*Л. М. Митина*, 1997, 1998).

Таким образом, при изучении роли самосознания в контексте профессионального развития исследователи определяют данный феномен как фактор, детерминанту, условие, ресурс, потенциал, предпосылку, средство (в трактовке различных авторов):

- развития личности профессионала, его индивидуальности, становления в качестве субъекта труда (Е. А. Климов, 1984; Н. Г. Осухова, 1992; А. В. Савчук, 1999);

- регуляции профессионального обучения и профессиональной деятельности (А. А. Бизяева, 1983; Е. А. Климов, 1984; А. К. Маркова, 1996; Ю. Н. Пароходов, 1986; В. П. Саврасов, 1986; О. А. Конопкин, 1980);

- регуляции профессионального развития в целом (Л. М. Митина, 1990, 1998; Е. П. Ермолаева, 1998; В. А. Вавилов, В. В. Вавилов, 2005).

Отдельные психологические исследования показывают, что профессия влияет не только на становление вполне определенных особенностей личности профессионала, но и на его восприятие и понимание мира и самого себя.

Е. А. Климов осуществил ретроспективный эксперимент, результаты которого представлены в монографии «Образ мира в разнотипных профессиях» (1995). Интересны предыстория и суть эксперимента. По инициативе издательства «Молодая гвардия» была предпринята публикация 6-томного коллективного труда «Мир профессий» (1985–1987). Поскольку авторами статей были специалисты, приверженные в известной мере определенным типам профессий («живая природа», «техника и неживая природа», «социальные системы и человек», «знаковые системы», «системы художественного отображения действительности»), Е. А. Климов стал рассматривать их как выборки «испытуемых», которые предположительно отразили в своей письменной, вербальной продукции (в текстах статей о профессиях) особенности менталитета профессионалов. Статистический анализ частоты употребления авторами профессиографических статей тех или иных смысловых единиц, которые предположительно характеризовали видение «испытуемыми» субъектной и объектной реальности, позволил выявить неслучайный характер различий в выборочных показателях. Этот результат достоверно показал наличие эффекта профессиональной принадлежности на строение и структуру образа мира человека.

Е. А. Климов в ретроспективном эксперименте доказал, что тип профессии является одним из факторов, приводящих к дифференциации образа мира, включая образ человека: разные по типу профессии придают образу мира и человека специфический отпечаток (*Е. А. Климов, 1995*).

А. А. Бодалев провел цикл исследований, изучая воздействие «...профессии человека на восприятие и понимание других людей, а также на формирование у него образа самого себя и понимание собственной личности» (*А. А. Бодалев, 1982, с. 25*). В частности, автор обнаружил, что актеры как при познании других людей, так и при познании самих себя по сравнению с инженерами более дифференцированно и детально отражают особенности внешнего облика и экспрессивно-динамические характеристики поведения, пытаются дать целостную оценку личности. Согласно данным о влиянии профессии на восприятие и самовосприятие приводит О. Г. Кукосян (1981).

Е. Ю. Артемьева и Ю. Г. Вяткин отмечают, что профессионалы, принявшие свою профессию как образ жизни, «...приобретают особое видение окружающего, особое отношение к ряду объектов, связанных с профессией, а часто и особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействия с этими объектами» (*Е. Ю. Артемьева, Ю. Г. Вяткин, 1986, с. 128*). Это особое видение мира является неотъемлемой частью их субъективной модели образа мира, которая представляет собой «смысловое поле» – систему смыслов и значений, понимаемых как «следы деятельности», зафиксированные в отношении к ней. Система смыслов и значений профессионала отражает образ объекта труда (предмет, условия), образ субъекта (*Я*-концепция), образ субъектно-объектных (профессиональная деятельность) и субъектно-субъектных (общение) отношений. Отсюда следует, что у лиц, занимающихся определенным видом профессиональной деятельности, при отражении себя как ее субъекта будут подчеркиваться те черты, наибольшему проявлению и развитию которых способствует эта деятельность.

А. Г. Васюк исследовал самоотношение врачей в зависимости от стажа работы. Автор установил, что такие показатели, как интегральное *Я*, самоуважение, аутосимпатия, ожидаемое отношение, самоинтерес, самоуверенность, характеризуются более высокими показателями у врачей со

стажем работы от 10 до 25 лет в сравнении с молодыми врачами. Полученные данные автор связывает с тем, что у профессионалов с большим стажем работы возникает ощущение некоторой самодостаточности, самодовольственности и даже «законченности» профессионального самосовершенствования.

С. Р. Пантилеев рассматривал содержание и строение самоотношения у различных групп людей: школьников; абитуриентов; студентов; профессионалов, работающих по техническим или естественно-научным специальностям на производстве либо в отраслевых НИИ (возраст – 30–40 лет); руководителей производственных коллективов (возраст – 35–50 лет). Автор пришел к выводу, что социальная ситуация развития и определяемые ею мотивы ведущей деятельности оказывают непосредственное влияние на систему самоотношения. В частности, было установлено, что ядром самоотношения в группе инженерно-технических работников является ось «уважение – неуважение». У них доминирует неуважение и связанный с ним аспект самоунижения. Самоуважение занимает ведущее место в системе самоотношения руководителей и связано с самоуверенностью, саморуководством и моральным самоодобрением (С. Р. Пантилеев, 1989).

Вышеизложенное свидетельствует о том, что профессионал воспринимает объективную действительность и самого себя пристрастно в связи с опытом «проживания» профессиональной деятельности.

Отдельного упоминания заслуживает работа В. П. Саврасова «Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя». Он представляет самосознание как *следствие* и одновременно *условие* и *предпосылку* активного освоения сферы профессиональной деятельности в целом и обучения в частности. Автор эмпирически доказывает, что степень осознания педагогами свойств и особенностей собственного *Я* связана с успешностью их профессиональной деятельности (В. П. Саврасов, 1986). Однако в этой интересной работе все-таки остается открытым вопрос: при каких условиях самосознание выступает как условие успешности труда и при каких – как следствие?

Таким образом, результаты анализа рассмотренных исследований позволяют сделать вывод о согласованности позиций авторов в том, что

феномен *Я* в целом и его отдельные компоненты сопряжены с развитием человека в профессии.

Однако теоретические предположения о роли *Я* в трудовой деятельности и значении профессии в представлениях человека о себе обнаруживают, во-первых, недостаточность экспериментальных работ, посвященных проверке данных предположений; во-вторых, необходимость эмпирического установления границ (условий) действия закономерных отношений между *Я* и профессиональным развитием.

В отдельных эмпирических исследованиях присутствуют попытки указания направления этой связи. Однако используемые авторами исследовательские дизайны не дают достаточных оснований для правомерности и обоснованности выводов о каузальных отношениях.

ГЛАВА 2

ЭФФЕКТЫ И ДЕТЕРМИНАНТЫ ОБРАЗА Я В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Общий исследовательский вопрос. Каков характер сопряженности образа Я и развития человека в профессии на разных этапах профессионализации?

Стратегия решения данного исследовательского вопроса исходит из сформулированного нами ранее *теоретического предположения* о том, что особенности Я, возникшие под влиянием профессии, и особенности Я, обуславливающие профессионализм человека, могут, во-первых, не совпадать или совпадать частично, во-вторых, иметь разное происхождение.

Опора на представление о профессионализации как *процессе* саморазвития человека в профессии обусловила проверку теоретического предположения на каждой из трех стадий: 1) оптации (этап выбора профессии); 2) профессиональной подготовки; 3) развития профессионала.

2.1. Особенности образа Я в период выбора профессии

2.1.1. Профессиональные предпочтения и образ Я учащихся

По данным исследований, проведенных В. Ф. Петренко с помощью шкал семантического дифференциала, было установлено, что описание образа Я человека, для которого профессиональная деятельность является ведущей, определяющей смысл его жизни, и описание образа типичного профессионала близки, т. е. имеют «...сходные коннотативные значения» (В. Ф. Петренко, 1997, с. 245). Отсюда следует, что образ Я генерализуется на области, личностно значимые для субъекта, в том числе и на его профессию. И хотя этот процесс встречный и профессия «шлифует» характер человека, оттачивая те или иные грани, сам человек обладает свободой выбора тех профессий, которые отвечают его склонностям и представлениям о себе.

По данным ряда исследований, в «ориентировочную основу» профессионального выбора включены такие субъективные факторы, как знания об объективной специфике профессии (Р. Д. Каверина, 1978; Е. А. Климов, 1974, 1983, 1988); субъективный образ престижности профессии, навеянный литературой, кино, театром (Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова, 1983; В. В. Овсянникова, 1981; Е. А. Климов, 1995); представления о типичных личностных чертах профессионала, т. е. стереотип профессионального типажа (В. Ф. Петренко, 1997) и др. Однако до сих пор остается открытым вопрос о вкладе в выбор профессии представлений человека о своем Я. Данный вопрос и рассматривается в настоящем параграфе.

Исследовательский вопрос: отличаются ли представления о себе, образ Я современных старшеклассников в зависимости: 1) от предпочтений той или иной профессии и 2) их устойчивости во времени?¹

Теоретические предпосылки. Первой теоретической предпосылкой выступили идеи Е. А. Климова: с одной стороны, концепция о склонности человека к определенному типу профессий, с другой – положение о том, что профессии разных типов придают образу мира и человека специфический отпечаток (Е. А. Климов, 1990, 1995). Вопрос же о направлении влияния – профессиональной деятельности на формирование образа мира или, напротив, сложившегося образа мира на склонность к определенной профессии – до сих пор остается открытым. И все же, если человек выбирает профессию или проявляет склонность к ней, неявно это может означать, что он делает свой выбор в согласии с собственным образом мира и представлением о себе как о части этого мира. Исходя из этого можно предположить, что представители профессий разных типов отличаются по содержанию представлений о своем Я.

Предположительно склонность к определенному типу профессий можно понимать как результат «функционального» развития познавательной деятельности личности, направленной как на внешний, так и на внутренний мир, на ее Я.

¹ Далее в тексте представлены результаты, полученные в рамках дипломной работы Ю. С. Сметаниной «Я-образ и профессиональные предпочтения (на материале лонгитюдного исследования учащихся)», выполненной под руководством Е. В. Дьяченко в 2004 г.

Второй теоретической предпосылкой выступила концепция образа Я как установочной системы. Образ Я рассматривался как совокупность установок человека в отношении себя: объективных (идентификация с реальными социальными группами: возрастными, этническими и т. п.) и субъективных (выделение в себе индивидуально-своеобразного, особенного) (G. H. Mead, 1934). Данное положение о строении Я также разделяют и отечественные исследователи. Так, В. В. Столин выделяет присоединяющую составляющую Я-концепции, или систему самоидентичностей, и дифференцирующую составляющую, обуславливающую уникальность и неповторимость субъекта (В. В. Столин, 1983). В. С. Мерлин в строении психических свойств личности в качестве базовых признаков предлагает рассматривать индивидуальное своеобразие и социальную типичность (В. С. Мерлин, 1986).

Исследовательская гипотеза: существует своеобразие образа Я у старшеклассников с устойчивыми и неустойчивыми профессиональными предпочтениями.

Инструментарий. Представления о себе изучались с помощью методики 20 утверждений (Twenty statements self attitude test), основанной на нестандартизированном самоописании (В. В. Столин, 1987, с. 257–259; M. Kuhn, T. McPartland, 1954). Отступлением от стандартной процедуры проведения методики стало отсутствие ограничения времени выполнения самоописания (в классическом варианте методики – 12 мин). Данный шаг объясняется необходимостью получения от участников всего «...потенциального богатства оттенков самоописания, выраженного языком самого субъекта, а не навязанного ему языком исследования» (В. В. Столин, 1987, с. 259).

Методом обработки свободных описаний был определен контент-анализ. В качестве категорий контент-анализа выступили следующие категории, выделенные М. Куном и Т. Мак-Партлендом:

1) категория «объективные роли», к которой были отнесены такие характеристики, как «человек», «я живое существо», «сын», «брат», «ученик» и др., т. е. те роли, которые указывают на идентификацию с реальными социальными, возрастными, этническими группами и т. п. Эта категория характеризовала присоединяющую составляющую Я и включала объективные самохарактеристики;

2) категория «субъективные роли», к которой были отнесены такие характеристики, как «солнышко ясное», «крайне чистоплотный и придиравый», «не люблю ложь» и др., т. е. те роли и особенности, посредством которых человек подчеркивает в себе индивидуально-своеобразные, присущие только ему качества. Эта категория характеризовала дифференцирующую составляющую *Я* и включала субъективные самохарактеристики.

Контент-аналитическую обработку свободных самоописаний в соответствии с указанными категориями осуществляли независимо друг от друга два эксперта – студенты 5-го курса факультета психологии РГППУ. Рассогласованность мнений экспертов при отнесении конкретной самохарактеристики к одной из двух выделенных категорий возникала не чаще чем в девяти случаях из ста ($p = ,09$)¹.

Профессиональные предпочтения старшеклассников оценивались с помощью стандартизованных личностных опросников: методики «Карта интересов» (А. Е. Голомшток, 1979) и опросника «Профессиональная готовность» (Л. Н. Кабардова, 1989). Выбор методик был обусловлен необходимостью:

- дробной детализации профессиональных предпочтений старшеклассников с помощью методики А. Е. Голомштока, позволяющей выявить круг интересов и степень их выраженности по 29 типам профессиональной деятельности, в сравнении с методикой Л. Н. Кабардовой, в которой воплощена оценка 5 типов профессий, выделенных Е. А. Климовым по основанию «предмет труда»;
- определения устойчивости предпочтений, которую мы вычисляли как коэффициент корреляции (Spearman) между результатами тестирования с использованием указанных методик. Соответственно устойчивость профессиональных предпочтений рассматривалась как высоко значимая положительная связь результатов выбора профессий по данным методикам, а неустойчивость – как ее отсутствие.

Участники исследования. В исследовании приняли участие 66 учащихся 10-х классов школы № 43 Екатеринбурга, из них 41 девушка и 25 юношей ($M = 15,4$; $SD = ,49$)².

¹ Здесь и далее нули опущены.

² Здесь и далее средний арифметический показатель возраста участников исследования и среднеквадратичное отклонение обозначаются символами M и SD соответственно.

Результаты исследования и их обсуждение. Качественный анализ полученных данных позволил установить выраженность профессиональных предпочтений старшеклассников (рис. 1).

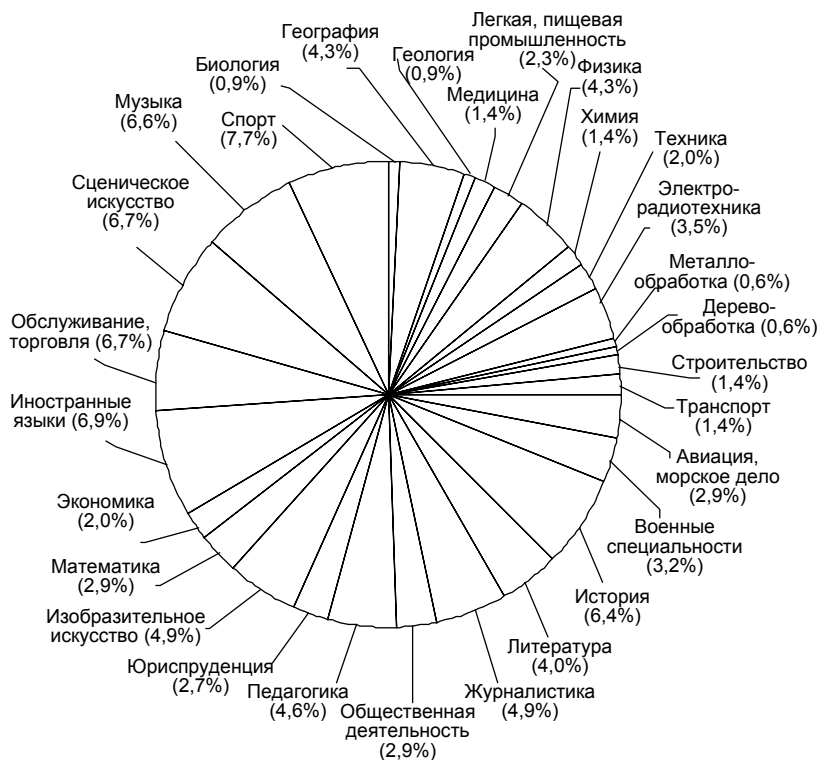


Рис. 1. Выраженность профессиональных предпочтений учащихся 10-х классов

Результаты исследования обнаруживают интересную закономерность – явный приоритет такой области, как физкультура и спорт, в сравнении с другими профессиональными сферами. Мы склонны трактовать этот факт следующим образом. Вероятно, физическая культура и спорт рассматриваются учащимися как неотъемлемая составляющая образа ус-

пешного человека в современном обществе, как стиль его жизни, а не как область профессиональных предпочтений и будущей сферы труда.

Наиболее привлекательными для старшеклассников являются профессии, связанные со знанием иностранного языка. Интерес к ним проявили 6,9% от общего числа участников исследования.

Далее по степени убывания интереса выступили профессии, связанные со сценическим искусством (6,7%) и музыкой (6,6), а также с историей (6,4) и изобразительным искусством (5,5%). Высокий интерес старшеклассники проявили к сфере обслуживания и торговли (5,7%).

Менее всего вызывают интерес у старшеклассников сферы деятельности, касающиеся транспорта (1,4%), строительства (1,4), медицины (1,4), а также профессиональные области, связанные с химией (1,4), биологией (0,9), геологией (0,9), металло- и деревообработкой (0,6%).

Наличие устойчивых предпочтений той или иной профессиональной области обнаружено у 75,8% учащихся 10-х классов (обозначим их как 1-ю группу), а неустойчивых – у 24,2% (2-я группа). В обеих группах выявлена сбалансированность по полу ($U_{\text{эмп}} = 385,0$; $p = ,725$). Отсюда следует, что устойчивость профессионального выбора, как и его неустойчивость, в одинаковой степени свойственны и юношам, и девушкам.

Индивидуально-психологические особенности обеих групп старшеклассников изучались с помощью подросткового варианта опросника 16-PF Р. Кеттелла (форма HSPQ) (А. А. Рукавишников, М. В. Соколова, 2001). Сравнение результатов 1-й и 2-й групп учащихся показало достоверно более высокие показатели у старшеклассников с неустойчивыми профессиональными предпочтениями по фактору $E+$ (доминантность) ($U_{\text{эмп}} = 232,0$; $p = ,01$; средний ранг 1-й группы равен 30,14; 2-й группы – 44,0). Отсюда следует, что учащиеся с неустойчивым выбором профессии свойственно выраженное стремление к самоутверждению, доминантность, агрессивность в отстаивании своей независимости и права на самостоятельность, а также игнорирование социальных условностей и авторитетов (по фактору E $Me = 7$; $Mo = 7$). Слабый интерес к общественным стандартам, отсутствие усилий для выполнения общественных норм и требований, непостоянство подтверждают показатели по фактору $G-$ ($Mo = 3$), а нечувстви-

тельность к оценкам окружающих, чрезмерную самоуверенность – показатели по фактору O – ($Me = 4$; $Mo = 3$). В то же время у старшеклассников этой группы фиксируются признаки тревожности, напряженности, вероятно, фрустрированности потребностей (по фактору Q_4 – $Mo = 7$). Таким образом, для старшеклассников с неустойчивым профессиональным выбором характерно внешнее бунтарство в сочетании с внутренней напряженностью, т. е. признаки «синдрома Гамлета» ($J+$).

Интересный факт был обнаружен при сравнении 1-й и 2-й групп старшеклассников по выраженности фактора B (интеллект). Установлено, что низкие показатели по этому фактору имеют 4,6% участников исследования. Все они входят в группу профессионально определившихся старшеклассников. Наибольший удельный вес высоких показателей по фактору B также отмечен именно в этой группе учащихся (32% от общего количества человек в данной группе, в то время как в группе профессионально не определившихся старшеклассников – 26,67%), однако достоверных различий в выраженности фактора B не обнаружено ($p = ,53$). Данный факт говорит о том, что у участвовавших в исследовании старшеклассников устойчивость профессиональных интересов не зависит от интеллектуальных способностей.

Сопряженность показателей образа $Я$ и устойчивости – неустойчивости предпочтений в профессии исследовалась с помощью непараметрического критерия индуктивного анализа – U -критерия Mann – Whitney (рис. 2).

У старшеклассников с устойчивыми предпочтениями выявлены достоверно более высокие показатели присоединяющей составляющей образа $Я$ ($U_{\text{эмп}} = 274,0$; $p = ,05$) и достоверно более низкие показатели дифференцирующей составляющей образа $Я$ ($U_{\text{эмп}} = 171,5$; $p = ,001$), чем у старшеклассников с неустойчивыми профессиональными предпочтениями. Эти факты не противоречат приведенному выше описанию индивидуально-психологических особенностей обеих групп старшеклассников (по опроснику 16-PF Р. Кеттелла).

Таким образом, профессионально определившиеся учащиеся отличаются большей склонностью к идентификации с реально существующими социальными группами, например профессиональными; они чаще опи-

сывают себя, свое Я через различные общепринятые социальные роли. Профессионально не определившиеся старшеклассники в большей степени описывают свое Я через конкретные жизненные ситуации, а также специфические характеристики, не свойственные большинству людей; они «дистанцируют», выделяют свое Я.

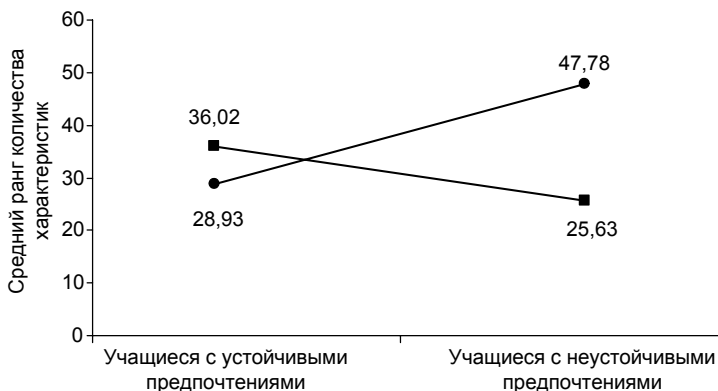


Рис. 2. Выраженность характеристик дифференцирующей и присоединяющей составляющих образа Я у учащихся с устойчивыми и неустойчивыми профессиональными предпочтениями:

- дифференцирующая составляющая образа Я;
- присоединяющая составляющая образа Я

Дополнительное изучение отдельных феноменов сферы Я у двух групп учащихся позволило получить следующие факты¹. Исследование глобальной самооценки как индикатора психического здоровья осуществлялось с помощью опросника «Общая шкала самооценки» (А. И. Колобкова, 1999)². Обнаружено, что у учащихся с неустойчивыми предпочтениями достоверно более высокие показатели по шкале СО (негативная самооценка), чем у их сверстников из 1-й группы ($U_{\text{эмп}} = 202,0$; $p = ,05$; средний

¹ В подготовке и проведении дополнительных исследований отдельных феноменов сферы Я старшеклассников, а также в обработке результатов принимали участие студенты Института психологии РГППУ К. О. Коробицина, В. В. Крылова, Д. А. Кулик.

² Описание методики, ее психометрическая характеристика и опросный лист приведены в прил. 1.

ранг 1-й группы равен 27,09; 2-й группы – 37,07). Это свидетельствует о том, что для старшеклассников из 2-й группы в меньшей степени характерны склонность к самообесцениванию и испытывание чувства собственной неполноценности, чем для учащихся с устойчивым профессиональным выбором. Общие оптимистичные ожидания по поводу своей компетенции ($p = ,51$) и локус личностной ответственности ($p = ,36$) выражены одинаково у учащихся обеих групп. Это говорит о том, что они в равной мере оптимистично оценивают «собственную действенность» (термин Р. Шварцера), а также обнаруживают средний уровень интернальности ответственности за свое поведение в целом ($M = 5,3$ по шкале «Общая интернальность» теста-опросника «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда). Ситуационная дифференциация локуса контроля десятиклассников показала, что в области достижений им свойственен интернальный локус ($M = 6,7$; $M_o = 7$; $M_e = 7$), в области неудач – тенденция к экстернальности субъективного локуса контроля. Этот результат согласуется с целым рядом исследований (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд, 1984; К. Муздыбаев, 1983; А. А. Реан, 1998). Интересен тот факт, что старшеклассники с неустойчивыми предпочтениями в сравнении со своими одноклассниками недооценивают роль собственных усилий в формировании своих отношений в коллективе, организации собственной трудовой деятельности, достижений и неудачах и приписывают значительную роль влиянию других людей или внешних обстоятельств (по шкале «Интернальность в производственных отношениях» $U_{эмп} = 170,0$; $p = ,098$; средний ранг 1-й группы – 28,85; 2-й группы – 20,67).

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволили установить сопряженность содержания образа Я современных старшеклассников с характером и устойчивостью их профессиональных предпочтений. Устойчивость профессионального выбора согласуется с преобладанием у десятиклассников представлений о своей принадлежности к реально существующим социальным группам, доминированием в образе Я присоединяющей составляющей. И наоборот, неустойчивый выбор профессии связан с образом Я, в содержании которого преобладает диф-

ференцирующая составляющая. Последняя представлена описаниями себя в конкретных жизненных ситуациях, лишенных мысленных обобщений, изобилующих множеством мелочей и характеристик преимущественно эмоционального и потребностно-мотивационного плана. Подобные описания, в свою очередь, не связаны с показателями интеллекта.

Обозначенные выше теоретические предпосылки позволяют заключить, что самоидентификация, отождествление себя с различными реально существующими социальными группами сопряжены с устойчивостью профессионального выбора.

Качественный и количественный анализ содержательной наполненности присоединяющей составляющей образа *Я* учащихся с различной степенью устойчивости профессиональных предпочтений также позволил выявить ряд интересных особенностей. В частности, количество индикаторов такой подкатегории, как «будущие социальные роли», у старшеклассников с устойчивыми профессиональными предпочтениями в три раза выше (5,2%), чем у старшеклассников с неустойчивым профессиональным выбором (1,4%). Представители 1-й группы делают акцент на будущих социальных ролях, связанных с предстоящим обучением в вузе, а также с профессией. Для данной группы старшеклассников характерными являются следующие самоописания: «будущая студентка Уральского политехнического института», «будущий студент», «будущий дизайнер-модельер», «будущий специалист в области экономики», «будущий строитель». Старшеклассники с неустойчивыми предпочтениями указывают главным образом будущие социальные роли, связанные с семейными отношениями: «будущий муж», «будущий отец», «будущий дед». Лишь 1,4% человек из этой группы старшеклассников указывают на роли, связанные с профессиональным будущим.

Анализ содержания дифференцирующей составляющей образа *Я* учащихся позволил выявить интересную особенность: количество индикаторов подкатегории «отношение к деятельности» у учащихся, не определившихся с выбором профессии, в три раза ниже (1,0%) в сравнении с учащимися с устойчивыми профессиональными предпочтениями (3,6%). Однако следует отметить, что в самохарактеристиках старшеклассников

1-й группы встречаются индикаторы, указывающие на негативное отношение к деятельности.

В целом полученные эмпирические факты свидетельствуют о том, что на этапе выбора профессии существует сопряженность образа *Я* оптанта и устойчивости его профессиональных предпочтений. С позиций определенных в начале параграфа теоретических предпосылок работы, а также исходя из результатов проведенного исследования можно говорить, что были получены эмпирические свидетельства в пользу гипотезы о том, что на этапе выбора профессии образ *Я* имеет силу определяющего фактора.

2.1.2. Образ *Я* старшеклассников большого и малого городов на этапе выбора профессии

Обнаружение факта сопряженности образа *Я* и устойчивости профессионального выбора современных старшеклассников вызвало появление нового *исследовательского вопроса*: является ли эта закономерность специфичной для участников исследования, обусловленной, в частности, их статусно-региональной характеристикой, т. е. принадлежностью к большому городу; будет ли данная закономерность устойчивой в отношении старшеклассников малых провинциальных городов Уральского региона?

Теоретико-эмпирической предпосылкой решения этого исследовательского вопроса выступил ряд идей о таком феномене, как «ментальность», конкретнее «провинциальная ментальность», разработанных с позиций психологической науки.

Специфика психологического подхода заключается в рассмотрении менталитета как характеристики индивидуального сознания и рефлексии человеком окружающей реальности. Так, И. Г. Дубов провел систематизацию психологических воззрений на дефиницию менталитета и определил его как «...интегральную характеристику людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него» (И. Г. Дубов, 1993, с. 20).

К. А. Абульханова-Славская и Р. Р. Енакаева, изучая феномен «российская ментальность», определяют его как сложившийся результат и одновре-

менно регулятор реального способа жизни, найденный личностью в данной совокупности социальных условий и обстоятельств (К. А. Абульханова-Славская, Р. Р. Енакаева, 1996, с. 8). С позиций типологического и психосоциального подходов эмпирически показано, что не политические и правовые, а социальные представления и индивидуальные возможности – ограничения сознания являются ведущими характеристиками жизненной стратегии реальных социальных групп (К. А. Абульханова-Славская, 1996б).

Акцентирование в понятии «ментальность» пространственной и временной характеристик обусловило появление такого понятия, как «территориальная ментальность». По мнению Г. В. Аконова, это характеристика группы людей, проживающих на одной территории, и исходя из ее масштабов могут быть выделены столичная ментальность, провинциальная ментальность, городская ментальность и т. д. (Г. В. Аконов, Т. В. Иванова, 2000).

Собственно провинциальная ментальность, по мнению Л. Я. Дорфмана, – это ментальность «усредненного» человека, проживающего в провинции. Автор предполагает, что структура Я представителей провинциальной ментальности является своеобразной и отличается тем самым от структуры Я людей, обладающих столичной ментальностью (Л. Я. Дорфман, 2001). На примере эмпирического изучения особенностей полиморфного Я студентов вузов Урала и Поволжья автор устанавливает, что процессы обособления у девушек провинциальных городов выражены в большей степени, чем процессы слияния. По мнению исследователя, это свидетельствует о «...преобладании чувства Я (против чувства Мы), самоидентичности (против групповой идентичности), самоуверенности (против неуверенности), самостоятельности (против беспомощности), независимости (против зависимости), автономности (против потребности в поддержке). <...> Студентки вузов Перми, Ижевска и Кирова проявляют высокий уровень терпимости к другим людям, принимают их такими, какие они есть. Они чувствительны к краю, за которым начинается бытие Другого. Однако другие люди могут восприниматься как препятствие для самореализации. У них подавленная тенденция к властвованию: к подавлению и принуждению. В целом Я студенток вряд ли является слабым, беспомощным, зависимым, покорным, нуждающимся в опеке, поддержке, ру-

ководстве» (*Л. Я. Дорфман*, 2001, с. 26–27). Эти факты позволяют автору предполагать, что в будущем у представительниц провинциальной ментальности будет наблюдаться рост чувства Я, самоидентичности, самоуверенности, самостоятельности, независимости, автономности.

Особенности ментальности современной молодежи, выросшей в деревне, малых и средних городах, а также городах-гигантах, показаны в лонгитюдном социолого-педагогическом исследовании *Р. Г. Гуровой*. Для молодежи и города, и деревни характерны широкая социальная направленность, нарастание индивидуалистических, материальных и потребительских ценностных ориентаций и снижение роли общественных, духовных и творческих интересов и потребностей. Однако для деревенских юношей и девушек показательны такие черты, как привычка к длительному трудовому усилию, большая склонность к техническому творчеству, толерантность к неинтересной и грязной работе, уважение к старшим. В то же время у выпускников сельских школ ниже уровень общего и культурного развития, что осложняет их адаптацию в условиях города и учебу в вузе. *Р. Г. Гуровой* обнаружена зависимость ценностных ориентаций молодежи и их отношения к образованию, прежде всего, от социальной макросреды и ценностей общества. В частности, установлено, что решающее значение в формировании образовательных потребностей имеет семья, в первую очередь образовательный и социально-профессиональный статус родителей (*Р. Г. Гурова*, 2000).

В эмпирическом исследовании *С. А. Башковой* также выявлены общие и специфические закономерности восприятия будущего старшеклассниками больших и малых городов. Общим является то, что тема будущего является эмоционально значимой для старших школьников вне зависимости от места проживания, на него возлагаются большие надежды; в размышлениях о будущем старшеклассники обращаются к одинаковым проблемам; в образе будущего представлена ближняя и дальняя перспектива, а также «смысловое будущее». Однако обнаружена различная субъективная значимость содержательных характеристик образа будущего. Так, «...представления о нем у старшеклассников малых городов в большей степени идеализированы и ориентированы на мнение социума; планы вы-

пускников школ из крупного города конкретны, стереотипны, направлены на “себя”» (С. А. Башкова, 1999, с. 114–115).

Обобщая теоретические и эмпирические предпосылки исследования, можно заключить, что, во-первых, регионально-статусная принадлежность человека выступает в качестве фактора, обуславливающего его ментальность; во-вторых, прослеживается зависимость жизненных отношений и стратегии личностного развития от ментальности.

Данные выводы выступают в качестве основания для постановки **исследовательской гипотезы**: принадлежность к малому или большому городу обуславливает своеобразие отношений между представлениями о себе и выбором профессии.

Инструментарий исследования подробно описан в п. 2.1.1.

Участники исследования. В исследовании приняли участие две группы: в 1-ю группу вошли учащиеся 10-х классов средней общеобразовательной школы № 43 Екатеринбурга (эта выборка подробно описана в п. 2.1.1), во 2-ю – учащиеся 10-х классов Первоуральска (всего 55 человек, из них 28 девушек и 27 юношей ($M = 15,2$; $SD = ,39$))¹.

Результаты исследования и их обсуждение. Устойчивость профессиональных предпочтений рассматривалась как значимая положительная корреляция между результатами измерения профессиональных интересов с помощью двух методик – «Карты интересов» А. Е. Голомштока и опросника «Профессиональная готовность» Л. Н. Кабардовой. Наличие устойчивых предпочтений в той или иной профессиональной области обнаружено у 74,08% старшеклассников Первоуральска, а неустойчивых – у 25,92%. Аналогичные результаты получены и в группе старшеклассников Екатеринбурга (75,8 и 24,2% соответственно). У первоуральских старшеклассников, как и у екатеринбургских, обнаружена сбалансированность по полу в группах с различной устойчивостью профессиональных предпочтений ($U_{\text{эмп}} = 240,0$; $p = ,536$). Эти факты свидетельствует о том,

¹ Далее в тексте представлены результаты, полученные в рамках дипломной работы И. Н. Бабушкиной «Особенности Я-образа на этапе выбора профессии (на примере старшеклассников большого и малого городов)», выполненной под руководством Е. В. Дьяченко в 2004 г.

что вне зависимости от пола учащихся и их принадлежности к большому или малому городу наблюдается общая тенденция прочности профессионального выбора старшеклассников на этапе оптации.

Сравнение предпочтений того или иного типа профессий в рамках классификации, предложенной Е. А. Климовым, позволило установить, что старшеклассники обоих городов демонстрируют сходство приоритетов в выборе типа профессии. Наибольший интерес обнаруживается к профессиям типа «человек – человек», далее к профессиям типа «человек – художественный образ», затем «человек – знаковая система», «человек – техника», «человек – природа». Если понимать профессиональную готовность как согласованность умений, отношения и предпочтения того или иного типа профессии (Л. Н. Кабардова), то следует отметить, что и екатеринбургские, и первоуральские старшеклассники не показали в своих ответах рассогласования между этими тремя составляющими готовности к профессиональному выбору.

Иерархия профессиональных предпочтений старшеклассников большого и малого городов приведена в табл. 3. Результаты подтверждают описанную нами ранее закономерность выбора такой области, как физкультура, в качестве наиболее приоритетной в сравнении с другими профессиональными сферами (см. п. 2.1.1).

Сравнение профессиональных предпочтений екатеринбургских и первоуральских старшеклассников позволяет сделать вывод, что приоритетными у сегодняшней молодежи являются профессии, с одной стороны, востребованные на современном рынке труда (связанные с такими сферами, как право и юриспруденция, обслуживание и торговля, иностранные языки), с другой – в некотором смысле богемные, окруженные ореолом красивой жизни (сферы музыки, сценического искусства).

Наименее привлекательными для старшеклассников как большого, так и малого городов выступают, с одной стороны, профессиональные сферы, основу которых составляют естественные и науки о природе и человеке (геология, география, биология, химия, математика, физика, медицина), а с другой стороны, профессии, связанные с так называемыми рабочими специальностями (металло- и деревообработка, строительство, транспорт).

Таблица 3

Профессиональные предпочтения
старшекласников большого и малого городов

Старшекласники Екатеринбурга	Сред- ний балл	Старшекласники Первоуральска	Сред- ний балл
<i>Наиболее предпочитаемые профессиональные сферы</i>			
Физкультура	4,95	Физкультура	5,68
Иностранный язык	4,14	Обслуживание и торговля	4,62
Сценическое искусство	4,04	Право и юриспруденция	4,08
Обслуживание и торговля	3,88	Военные специальности, музыка	3,64
Музыка	3,77	Сценическое искусство	3,58
<i>Наименее предпочитаемые профессиональные сферы</i>			
Металлообработка	1,14	География	1,40
Химия	1,58	Биология	1,60
Биология, деревообработка	1,70	Металлообработка	1,66
Медицина	1,74	Геология, физика	1,74
Строительство, транспорт	1,77	Химия, математика	1,82

Примечание. Средний балл предпочтения профессиональной сферы определялся путем деления суммы всех выборов этой сферы на количество участников исследования в каждой группе.

Данный факт привлекает внимание тем, что профессиональный выбор старшекласников вне зависимости от места проживания не ориентирован на региональные потребности рынка труда. Так, Екатеринбург прежде всего является крупнейшим центром в области добывающей и перерабатывающей промышленности, а в Первоуральске градообразующим предприятием выступает Первоуральский новотрубный завод.

Анализируя полученные результаты, мы склонны считать, что на этапе оптации современный старшекласник вне зависимости от проживания в мегаполисе или в малом городе скорее выбирает не ту или иную профессию, а некий «стиль жизни». В частности, это отмечает в своих работах Л. М. Митина: «Раньше идеальный образ профессионала во многом был связан с образом конкретных людей и их профессиональной биографией, их определенными профессиональными ценностями (иногда это

был собирательный образ, но он обладал той конкретностью, которая способствовала процессу идентификации). Сейчас можно наблюдать, что в некоторой степени “идеальный образ профессионала” заменен на “идеальный образ жизни” (“американский”, “европейский”, “новых русских” и др.). Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии, которая уже выступает средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью» (Л. М. Митина, 1997, с. 28).

Сравнение индивидуально-психологических особенностей (опросник 16-PF Р. Кеттелла, форма HSPQ) двух групп (с устойчивыми и неустойчивыми профессиональными предпочтениями) старшеклассников Первоуральска позволило выявить ряд закономерностей и соотнести их с результатами, полученными в группе старшеклассников Екатеринбурга. Профессионально определившимся учащимся малого города в сравнении с их неопределившимися сверстниками свойственны достоверно более высокие оценки по факторам $E+$ ($U_{\text{эмп}} = 159,5$; $p = ,05$), $F+$ ($U_{\text{эмп}} = 149,5$; $p = ,03$) и $H+$ ($U_{\text{эмп}} = 163,5$; $p = ,06$). Отсюда следует, что эту группу старшеклассников отличает выраженное стремление к самоутверждению, самостоятельности и независимости, доминантности (по фактору E $Me = 7$; $Mo = 10$). Им свойственен оптимистичный настрой по отношению к жизни в целом, энергичность, экстравертированность с чертами скорее эгоцентричности, нежели альтруизма (по фактору F отсутствуют низкие оценки (1–3-й стены); $Mo = 7$), в сочетании с достаточно высокой эмоциональной устойчивостью (по фактору C $Mo = 6$; $Me = 6$) и уравновешенностью (по фактору D отсутствуют высокие оценки (8–10-й стены); $M = 4,7$).

Интересной особенностью данной группы учащихся является то, что для них не характерна склонность к заботам о будущем, проблемная нагруженность в его восприятии; они смелы ($H+$: $Me = 7$; $Mo = 8$) и не склонны к ответственному поведению ($F+$: $Me = 6$; $Mo = 7$). На наш взгляд, этот факт, во-первых, объясняет специфику возраста участников – окончание подросткового периода и переход на стадию ранней юности (показатели по характеристике «возраст»: $M = 15,2$; $SD = ,39$) и, во-вторых, свидетельствует в пользу высказанного нами ранее предположения о том, что выбор

профессии на этапе оптации – скорее результат выбора «модного» образа жизни, нежели продукт рефлексии собственных возможностей и склонностей и их сопоставления с современным рынком труда.

Таким образом, старшеклассникам с устойчивыми профессиональными предпочтениями в сравнении с их не определившимися в выборе профессии сверстниками свойственны экстравертированность ($F+$, $H+$) с чертами эгоцентричности, уверенность в себе, склонность к независимости и доминантности ($E+$), экстернальность в восприятии будущего ($H+$).

Сравнение психологических профилей старшеклассников Первоуральска и Екатеринбурга показало, что «портрет индивидуальности» у учащихся с устойчивым выбором профессии не обнаруживает *общих* черт в зависимости от принадлежности к большому или малому городу. Данный вывод справедлив и для учащихся обоих городов, показавших неустойчивый профессиональный выбор. В частности, старшеклассники большого города с неопределенностью профессиональных предпочтений отличаются внешним бунтарством, нарушением социальных норм в сочетании, с одной стороны, с самоуверенностью, а с другой – с внутренней напряженностью и тревожностью («синдром Гамлета»). В то же время старшеклассникам малого города с неопределенностью предпочтений свойственна склонность к экстраверсии, открытость, эмоциональная лабильность ($A+$: $Mo = 8$).

Обратимся к анализу образа $Я$ старшеклассников Екатеринбурга и Первоуральска. Количество характеристик $Я$ у десятиклассников и большого, и малого городов варьировалось в диапазоне от нуля до двадцати как в присоединяющей составляющей $Я$ (объективные социальные роли), так и в дифференцирующей (субъективные характеристики), что согласуется с данными М. Куна и Т. Мак-Партленда. Обнаружено отсутствие достоверных различий в среднем количестве социальных ролей, указываемых старшеклассниками Екатеринбурга и Первоуральска ($t = 0,25$; $t_{\text{крит}} = 1,98$ при $p = ,05$). Учащиеся, описывая себя, в среднем называют 3 ролевые характеристики ($M = 3,1$). Также зафиксировано подтверждение описанной М. Куном и Т. Мак-Партлендом закономерности о том, что респонденты «...склонны исчерпывать весь запас своих характеристик

прежде, чем будут использованы субъективные характеристики (если вообще будут), а также если они все-таки обращаются к субъективным характеристикам, то склонны больше не возвращаться к объективным» (цит. по: Д. Я. Райгородский, 2000, с. 463).

Сравнение среднего числа субъективных характеристик (дифференцирующая составляющая образа Я) позволило обнаружить, что старшеклассники большого города в самоописаниях проявляют достоверно большую когнитивную сложность и дифференцированность Я (термины М. Розенберга), чем старшеклассники малого города ($t = 2,63$; $t_{\text{крит}} = 1,98$ при $p = ,05$). Среднее количество субъективных характеристик в самоописаниях екатеринбуржцев равно 14,3, а первоуральцев – 11,5. По данным ряда исследователей в области когнитивной психологии Я, сложность – простота Я-образа положительно коррелирует с познавательными возможностями человека (Е. Т. Соколова, 1989). При сравнении выраженности фактора В, измеренного с помощью 16-PF опросника Р. Кеттелла (форма HSPQ), обнаружено, что старшеклассники большого города имеют достоверно более высокие показатели общих способностей, чем старшеклассники малого города ($t = 3,41$; $t_{\text{крит}} = 2,62$ при $p = ,01$; $M = 6,67$ в группе екатеринбуржцев и $M = 5,52$ в группе первоуральцев). Это факт согласуется с результатами Р. Г. Гуровой, обнаружившей более низкие показатели уровня общего и культурного развития у выпускников сельских школ и школ малых городов в сравнении с выпускниками школ мегаполисов (Р. Г. Гурова, 2000).

Гипотеза о возможной взаимосвязи между показателями интеллекта (по фактору В) и дифференцирующей составляющей образа Я также получила свидетельства в пользу подтверждения на всей выборке старшеклассников ($n = 111$). С помощью корреляционного анализа (Person) установлена положительная высоко значимая, однако достаточно слабая взаимосвязь ($r_{xy} = ,251$; $r_{\text{крит}} = ,245$ при $p = ,01$), что говорит о следующем: с увеличением показателей интеллектуальных способностей также возрастают и показатели дифференцирующей составляющей Я.

Интересен факт, что фактор В в опроснике Р. Кеттелла – это единственный фактор, по которому были установлены различия между старше-

классниками большого и малого городов. Отсюда следует, что старшеклассники Екатеринбурга и Первоуральска по своим базовым (термин Р. Кеттелла) индивидуально-психологическим характеристикам не обнаруживают различий.

Сравнение соотношения двух составляющих в образе Я – присоединяющей и дифференцирующей – показало, что вне зависимости от места проживания (большой или малый город) в представлениях о себе учащихся 10-х классов весомо бóльшая роль отводится субъективным характеристикам, а не объективным (рис. 3).

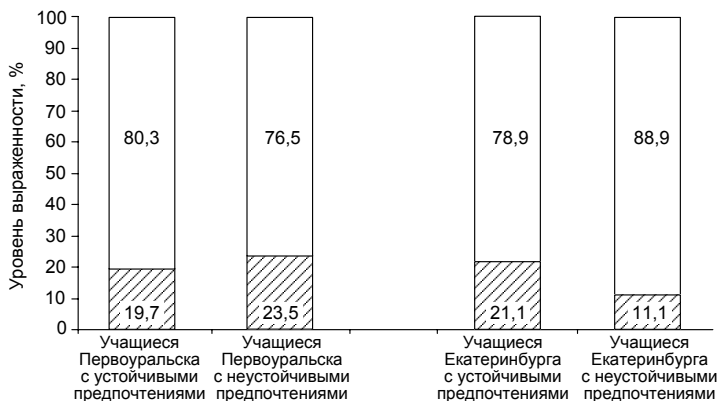


Рис. 3. Соотношение присоединяющей и дифференцирующей составляющих образа Я старшеклассников:

▨ – присоединяющая составляющая; □ – дифференцирующая составляющая

Однако при сравнении выраженности двух составляющих образа Я в группах старшеклассников Первоуральска с устойчивыми и неустойчивыми профессиональными предпочтениями не была выявлена зависимость, обнаруженная у екатеринбургских десятиклассников. У первоуральцев с устойчивым профессиональным выбором не выявлены достоверные различия (U -критерий Mann – Whitney) в выраженности как присоединяющей ($U_{\text{эмп}} = 200,0$; $p = ,84$), так и дифференцирующей составляющей образа Я ($U_{\text{эмп}} = 160,5$; $p = ,23$). Этот факт может свидетельствовать о том, что старшеклассникам малого города не свойственна зависи-

мость между характером представлений о себе и устойчивостью профессионального выбора.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что такой фактор, как проживание в большом или малом городе, обуславливает характер отношений между образом *Я* и профессиональным выбором на этапе оптации.

Итог. *Я* на этапе выбора профессии проявляется в характере и устойчивости профессиональных предпочтений. Своеобразие данного соответствия определяется самоидентификацией (пока только социальной), интернальностью, позитивной самооценкой, но в то же время критическим отношением к себе, высоким уровнем интеллектуальных способностей.

Характер отношения *Я* и профессиональных предпочтений во многом детерминируется социокультурной средой.

2.2. Особенности образа *Я* в период профессионального обучения

Особенности *Я* в период обучения профессии рассматриваются через соотношение профессиональной составляющей образа мира и образа *Я*.

Категория «образ мира», утвержденная в психологической науке А. Н. Леонтьевым, связана с целым рядом исследований, в частности в области восприятия мира представителями различных профессиональных сообществ. Так, Е. Ю. Артемьева высказала предположение, что «...профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особую его категоризацию, особое отношение к ряду объектов, а иногда и особые свойства перцепции» (Е. Ю. Артемьева, 1999, с. 242). Подобные особые для определенной профессии акценты восприятия и отражения были обозначены «миром профессии» (Е. Ю. Артемьева, Ю. Г. Вяткин, 1986; Е. Ю. Артемьева, Ю. К. Стрелков, 1988). В пользу данного предположения был получен целый ряд эмпирических свидетельств на примере представителей музыкальной деятельности (В. И. Кауфман, 1947; Б. М. Теплов, 1947 и др.), педагогической (Н. В. Кузьмина, 1990; Л. М. Митина, 1994; Т. М. Хрусталева, 1994, 2004 и др.), техни-

ческой (Т. В. Кудрявцев, 1975; Е. И. Степанова, 2000), научной (З. Ф. Есарева, 1974), деятельности в области литературы и искусства (Л. Н. Борисова, 1973; Г. Леман, 1971).

Так, Е. А. Климов и Г. Ф. Королькова выявили специфику профессиональной направленности и степень интереса к профессии через эмоциональные проявления отношений сотрудников к объектам рабочей среды (Е. А. Климов, Г. Ф. Королькова, 1978). Позднее с помощью ретроспективного эксперимента Е. А. Климов установил факт неслучайных различий содержательных характеристик образа мира в зависимости от типа профессии (Е. А. Климов, 1995). Однако автор оставляет открытым дискуссионный вопрос о том, «...влияет ли типичная профессиональная деятельность на формирование у человека образа мира или человек предпочитает определенные виды деятельности в соответствии со своим видением мира, типом миропонимания и мироотношения» (Е. А. Климов, 1995, с. 199).

Исследовательские вопросы. Обращаясь конкретно к тематике нашего исследования, можно сказать, что остается неразрешенной проблема *детерминант* и, более того, *эффектов* профессиональной составляющей образа мира. Ряд вопросов являются открытыми. Сказывается ли профессионализация¹ восприятия мира в ходе продолжительной включенности человека в трудовую деятельность на его представлениях о себе? Или образ *Я* человека управляет степенью профессионализации индивидуального образа мира? Или эти два процесса периодически сменяют друг друга при наличии определенных условий?

Рассмотрим **методологические и теоретические предпосылки** решения этих исследовательских вопросов.

Обратимся к методологическому принципу взаимообусловленности самосознания и жизнедеятельности, сформулированному С. Л. Рубинштейном в работе «Человек и мир». Он отмечает, что самосознание – это также осознание самого себя как сознательного субъекта, реального индивида, а вовсе не осознание своего сознания. Самосознание – это осознание

¹ В данном контексте термин «профессионализация» рассматривается в значении насыщения образа мира конкретного человека характеристиками и спецификой его профессии.

самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его, как субъекта, действующего лица в процессе деятельности – практической и теоретической, субъекта деятельности сознания в том числе (*С. Л. Рубинштейн*, 2003). Анализируя труды С. Л. Рубинштейна, современный немецкий исследователь Г. Томэ отмечает, что личность «...покоится на способности человека выделять себя из своего окружения, в умении тщательно выбирать то, что является существенным для нее». Продолжая логику субъектного подхода, Е. Ю. Артемьева отмечает, что «субъект сам участвует в построении образа мира, организуя его в соответствии с целями и планами действий» (*Е. Ю. Артемьева, Ю. К. Стрелков*, 1988, с. 61).

Таким образом, исходя из вышеизложенного принципа, можно предположить, что человек как субъект посредством самосознания определяет значимость для себя тех или иных жизненных ситуаций, выделяет те или иные события жизни, в том числе связанные с профессией.

В качестве следующей методологической предпосылки следует выделить событийно-биографический подход к изучению жизненного пути человека. По мнению Е. А. Климова, «множество выделяемых субъектом событий жизни (с помощью самосознания. – *Н. Г., Е. Д.*) и есть то основное, что характеризует образ его мира» (*Е. А. Климов*, 1995, с. 191). М. К. Мамардашвили отмечал, что «мир событийствует не вне нас, не независимо от нас. Мы – участники этого “событийствования”. Мы – часть этого мира, находящаяся в непрестанном общении с другими его частями. И без нашей мысли, нашего отражения мира, нашего действия в мире мир будет “другим миром”» (цит. по: *А. П. Мережников*, 1999, с. 272).

Зависимость содержания образа мира от таких категорий, как «смысл» и «значение», отмечают С. Д. Смирнов, А. А. Леонтьев. По мнению С. Д. Смирнова, специфика понятия «образ мира» состоит прежде всего в необходимости избегания представлений о нем как некоторой наглядной картинке или любой другой копии, оформленной на «языке» той или иной чувственной модальности. Образ мира, считает автор, в принципе «амодален», поскольку в него входят и сверхчувствительные компоненты, и такие, как значение и смысл (*С. Д. Смирнов*, 1983). А. А. Леонтьев под образом мира понимает отображение в психике человека предметно-

го мира, опосредованное предметными значениями и существующими когнитивными «схемами, поддающимися сознательной рефлексии» (А. А. Леонтьев, 1997, с. 262).

Исследовательские гипотезы. Исходя из изложенных выше теоретико-методологических предпосылок, можно предположить, что, во-первых, специфику содержания образа мира (помимо целого ряда других внешних и внутренних факторов) обуславливает *Я* человека; во-вторых, это обуславливание опосредуется системой смыслов и значений для человека тех или иных предметов, явлений, ситуаций, событий реальности.

Предметом исследования выступили профессиональная составляющая образа мира и образ *Я* на разных этапах профессиональной подготовки¹.

Инструментарий. Исследованию подлежали два феномена: с одной стороны, профессиональная составляющая образа мира, с другой – образ *Я*. Первый феномен изучался с позиций событийно-биографического подхода. В качестве основания для выбора этого подхода выступила идея Е. А. Климова о возможности изучения образа мира через выделяемые субъектом события своей жизни (Е. А. Климов, 1995). Образ мира изучался с помощью программы-схемы ориентировочного рассмотрения образа мира профессионала (Е. А. Климов, 1995, с. 190–192). Программа-схема построена по типу анкеты с открытыми вариантами ответов. Пункты анкеты объединяются в два блока – А и В.

А – социальные события в образе мира профессионала:

- А1 – волнующие события в своей жизни (биографии);
- А2 – волнующие события в жизни своей контактной группы на работе;
- А3 – волнующие события в жизни профессионального сообщества;

¹ Далее в тексте представлены результаты, полученные в рамках диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата психологических наук Н. Н. Колмогорцевой «Влияние профессиональной составляющей образа мира на формирование образа *Я* (на материале студентов факультета коррекционной педагогики и психологии)», выполненного под научным руководством Н. С. Глуханюк в 2002 г.

- А4 – волнующие события в жизни своего народа, страны, человечества.

В – природные события в образе мира профессионала:

- В1 – волнующие события в существовании природы на Земле;
- В2 – волнующие события в существовании планеты и ее природных регионов;
- В3 – волнующие события в существовании околоземного пространства и мироздания.

Анкета «Образ мира профессионала» приведена в прил. 2.

Вспомогательным методом обработки протоколов являлся контент-анализ. В качестве категорий анализа выступали вышеобозначенные вопросы-пункты анкеты, а индикаторов категорий – ответы участников исследования на вопросы-пункты анкеты. Процедура обработки предусматривала: 1) фиксацию представленности индикаторов категорий образа мира в ответах участников на вопросы-пункты анкеты; 2) оценку уровня их выраженности путем подсчета частоты упоминаний. Фрагмент индикаторной таблицы приведен в прил. 2.

С целью уточнения содержания образа мира использовалась методика «Психологическая автобиография» (Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова, 1998). Теоретическим обоснованием выбора данной методики также выступили событийно-биографический подход и положение Е. А. Климова о доступности изучения образа мира через выделяемые субъектом события жизни.

«Психологическая автобиография» – экспрессивная проективная методика исследования особенностей восприятия значимых жизненных ситуаций. В инструкции предлагается перечислить важные, с точки зрения испытуемого, события прошедшей и будущей жизни, дать им количественную оценку значимости и указать примерную дату. Количество событий не ограничивается. Полученные результаты сравниваются с нормативными показателями.

При обработке результатов к *формальным* показателям методики «Психологическая автобиография» относятся продуктивность воспроизведения образов прошлого и будущего, значимость для личности какого-либо события по сравнению с другими, время антиципации и ретроспек-

ции событий. К *содержательным* показателям относятся тип и вид продуцируемых испытуемым событий. Классификация событий по содержанию осуществляется в рамках модифицированного авторами методики подхода, предложенного Х. Ризом и М. Смайером. *Типы* событий: биологические; личностно-психологические; события, относящиеся к изменениям физической среды; события, относящиеся к изменениям социальной среды. *Виды* событий: родительская семья; брак; дети; место жительства; здоровье; Я; общество; межличностные отношения; материальное положение; учеба, повышение квалификации; работа; природа (Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова, 1998).

Второй феномен, подлежащий изучению, – образ Я студентов. Для этой задачи Н. Н. Колмогорцевой была модифицирована методика «Образ педагога», разработанная Т. Л. Мироновой, а также проведена ее психометрическая оценка (Н. Н. Колмогорцева, 2002). Опросный бланк методики «Образ Я психолога» и основные психометрические сведения о ней приведены в прил. 3.

Участники исследования. В исследовании приняли участие студенты I и V курсов факультета коррекционной педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института (146 человек). В группу студентов I курса вошли 73 человека, из них 13 юношей (17,8%) и 60 девушек (82,2%) ($M = 17,5$; $SD = 1,2$); в группу студентов V курса – также 73 человека, из них 15 юношей (20,5%) и 58 девушек (79,5%) ($M = 23,0$; $SD = 1,6$). Отличительной особенностью студентов V курса выступало то, что они уже были знакомы со всеми видами практической работы психолога в форме психологической практики в учреждениях начального, среднего, высшего и дополнительного образования, что позволяет говорить об определенной степени профессионализации образа мира.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ результатов изучения образа мира показал существенное преобладание в его содержании социальной составляющей в сравнении с природной (рис. 4). Данная особенность восприятия образа мира свойственна как студентам I курса, так и студентам V курса.

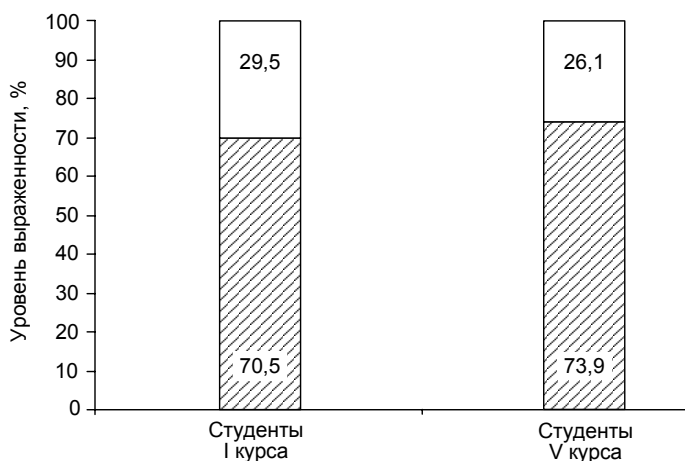


Рис. 4. Соотношение социальной и природной составляющих образа мира студентов:

▨ – социальная составляющая; □ – природная составляющая

Социальная составляющая рассматривается нами как осознание волнующих событий собственной жизни, жизни контактной группы и профессионального сообщества в целом. На наш взгляд, ее преобладание в восприятии мира у студентов-психологов обуславливается, с одной стороны, их профессиональной направленностью, связанной с выбором профессии типа «человек – человек», с другой – возрастной сензитивностью в отражении отношений между людьми. Объяснение преобладания социального компонента над природным с позиций получаемого студентами психологического образования, по нашему мнению, не имеет достаточных оснований, поскольку выраженность этого компонента не обнаруживает достоверный различий у студентов I и V курсов ($p = ,74$). Этот факт, вероятно, свидетельствует о том, что студенты, поступающие на факультет коррекционной педагогики и психологии, уже характеризуются «специфичностью» в конструировании собственного образа мира. Однако следует подчеркнуть гипотетичность данного объяснения в связи с отсутствием оснований для выделения этой характеристики как *особенной* именно для студентов, выбирающих профес-

сию типа «человек – человек», а не *общей*, например, для всех студентов или для людей в целом вне зависимости от возраста.

Компонентный анализ составляющих образа мира у студентов обоих курсов позволил обнаружить различия в выраженности профессионального аспекта в образе мира в зависимости от курса обучения (рис. 5).

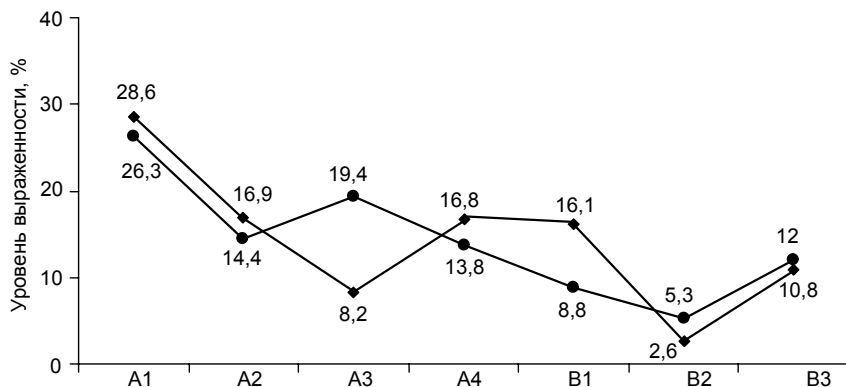


Рис. 5. Соотношение компонентов социальной (А) и природной (В) составляющих образа мира студентов-психологов:

—■— студенты I курса; —●— студенты V курса;

А – социальные события в образе мира: А1 – волнующие события в своей жизни (биографии); А2 – волнующие события в жизни своей контактной группы; А3 – волнующие события в жизни профессионального сообщества; А4 – волнующие события в жизни своего народа, страны, человечества; В – природные события в образе мира: В1 – волнующие события в существовании природы на Земле; В2 – волнующие события в существовании планеты и ее природных регионов; В3 – волнующие события в существовании околоземного пространства и мироздания

У студентов V курса достоверно больше характеристик в отражении мира, связанных с осознанием событий в жизни профессионального сообщества, в сравнении со студентами I курса ($t = 4,12$; $t_{\text{крит}} = 1,99$ при $p = ,05$). Также следует отметить, что для студентов V курса в сравнении с первокурсниками характерно достоверно большее осознание событий, связанных с природными проблемами планеты Земля ($t = 4,12$; $t_{\text{крит}} = 1,99$ при $p = ,05$). Вероятно, этот факт связан с повышением уровня общей осведомленности к окончанию обучения – началу возрастного периода взрослости.

Уточнить особенности содержания образа мира студентов-психологов позволили результаты изучения субъективного восприятия важных событий жизненного пути (с помощью методики «Психологическая автобиография»).

Анализ содержания жизненных событий по типу позволил подтвердить ранее установленные закономерности (рис. 6).

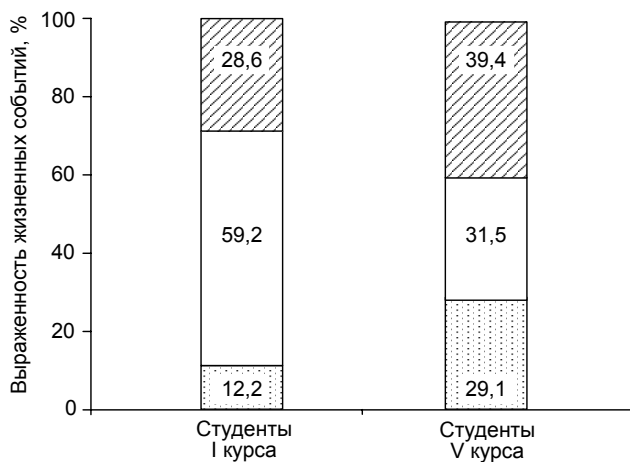


Рис. 6. Соотношение типов жизненных событий в восприятии внутренней картины жизненного пути студентами I и V курсов:

▤ – события биологического типа; □ – личностно-психологического типа; ▨ – социального типа

Обнаружено существенное преобладание в отражении картины собственной жизни студентами как I, так и V курса событий, связанных, с одной стороны, с социальным взаимодействием (28,6 и 39,4% соответственно), а с другой – с личностно-психологическими изменениями (59,2 и 31,5%). Доля событий, связанных с биологическими изменениями (например, рождение ребенка), значительно ниже (12,2 и 29,1%). Следует отметить, что в описании картины жизни студенты обоих курсов не указали события,

связанные с изменением физической среды (например, переезд на новое место жительства).

Таким образом, у студентов-психологов вне зависимости от этапа обучения обнаружено существенное доминирование в восприятии своего пути событий, характеризующих психологическую составляющую жизненных отношений. Однако является ли данный факт следствием профессионализации восприятия в процессе получения психологической подготовки, влияния профессии на образ мира, в том числе на внутреннюю картину жизненного пути? Обратимся к сравнению полученных результатов с нормативными данными (табл. 4).

Таблица 4

Типы событий в восприятии картины жизненного пути студентами I и V курсов

Показатель	Тип жизненных событий			
	События, связанные с биологическими изменениями, $M \pm \delta$	События, связанные с личностно-психологическими изменениями, $M \pm \delta$	События, связанные с изменениями физической среды, $M \pm \delta$	События, связанные с изменениями социальной среды, $M \pm \delta$
Нормативный ¹	$2,1 \pm 0,2$	$2,99 \pm 0,15$	$0,8 \pm 0,07$	$3,01 \pm 0,2$
Студенты I курса	1,32	6,39	–	3,09
Студенты V курса	13,47	14,52	–	18,10
Достоверность различий	$p = ,01$	$p = ,01$	–	$p = ,01$

Результаты, приведенные в табл. 4, а также данные сравнительного анализа (t -критерий Student) показывают, что между студентами-первокурсниками и представителями выборки стандартизации – мужчинами и женщинами в возрасте от 23 до 60 лет ($n = 119$) – не обнаружено достоверных различий в количестве продуцируемых событий всех типов (веро-

¹ В табл. 4 используются нормативные показатели, полученные на выборке 119 соматически здоровых мужчин и женщин в возрасте от 23 до 60 лет (Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова, 1998).

ятность ошибки равна 0,45–0,88). Однако исключение составляют события личностно-психологического типа. У студентов-психологов I курса их в три раза больше в сравнении с нормативными данными ($M = 6,39$ и $M = 2,99$ соответственно). Это свидетельствует о большем внимании первокурсников психологического факультета к себе как к личности и проблемам сферы Я в сравнении с нормативной выборкой (см. табл. 4) и студентами-пятикурсниками (рис. 7).

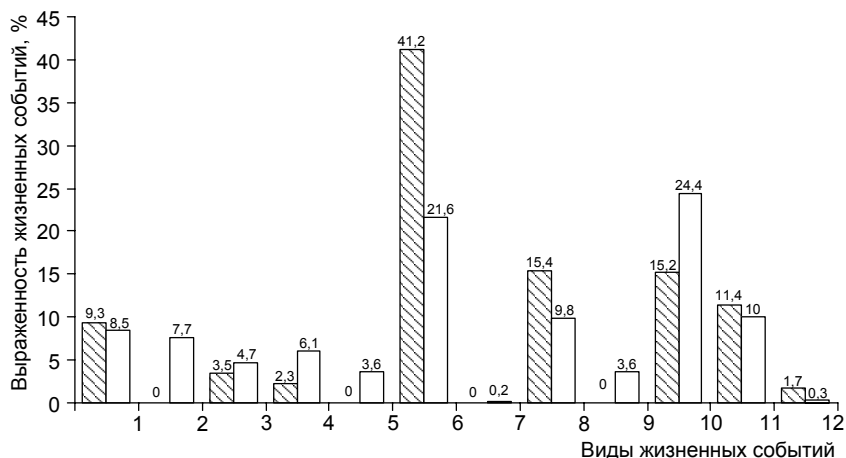


Рис. 7. Соотношение видов жизненных событий в восприятии картины жизненного пути студентами I и V курсов:

▨ – студенты I курса; □ – студенты V курса;
 1 – родительская семья; 2 – брак; 3 – дети; 4 – место жительства; 5 – здоровье; 6 – Я;
 7 – общество; 8 – межличностные отношения; 9 – материальное положение; 10 – учеба, повышение квалификации; 11 – работа; 12 – природа

Следует отметить, что количество событий, связанных с личностными изменениями ($M = 6,39$), представленных в восприятии первокурсников, в два раза больше, чем событий из области социальных взаимоотношений ($M = 3,09$). Высокая поглощенность внутренними проблемами абитуриентов психологического факультета также отмечается в работах ряда сотрудников факультета психологии Московского государственного университета и рассматривается ими как один из ведущих мотивов профес-

сионального выбора (А. И. Донцов, Г. М. Белокрылова, 1999; Е. П. Кричик, 2005; Г. Ю. Любимова, 2000).

Является ли обнаруженный факт повышенного внимания к своему Я специфичным только в отношении первокурсников психологического факультета? Обратимся к исследованию особенностей Я студентов I курса (всего 110 человек), проведенному В. В. Белоусовой на пяти факультетах Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Автором обнаружена зависимость между самохарактеристиками студентов и их принадлежностью к тому или иному факультету. В частности, установлены различия в представлениях о Я студентов-гуманитариев и студентов-естественников с преобладанием в самоописаниях отнесения себя к профессиональной группе у последних (В. В. Белоусова, 2003). Это дает основание предполагать, что повышенный интерес первокурсников-психологов к личностно-психологическим проблемам является их специфической характеристикой.

Характеристика содержания жизненных событий в зависимости от их вида (см. рис. 7) показала, что помимо внимания студентов-психологов к событиям, связанным с Я, существенное место (по процентной представленности) в восприятии картины своего жизненного пути занимают события, связанные с учебой и повышением квалификации (15,2 и 24,4% у перво- и пятикурсников соответственно), межличностными отношениями (15,4 и 9,8%), работой (11,4 и 10,0%). Данный факт согласуется с результатами масштабных социологических исследований, проведенных еще в 1960-е гг. под руководством А. Г. Здравомыслова, в которых установлено, что приоритетными ценностями людей в возрасте до 25 лет являются качественное образование, вступление в брак, вхождение в профессиональную среду (А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, 1966).

Особого внимания достойны результаты, обнаруженные у студентов V курса (см. табл. 4, 5). Пятикурсники показали крайне высокую продуктивность по количеству названных событий своего жизненного пути ($M = 46,1$) в сравнении и с первокурсниками ($M = 10,8$), и с нормативными результатами ($M = 11,36$).

Таблица 5

Количество жизненных событий по параметрам
«время», «модальность эмоции» у студентов I и V курсов

Показатель	Кол-во событий в целом, $M \pm \delta$	Жизненные события по параметру «время»		Жизненные события по параметру «модальность эмоции»	
		прошед- шие, $M \pm \delta$	будущие, $M \pm \delta$	радост- ные, $M \pm \delta$	грустные, $M \pm \delta$
Нормативный	11,3 $6 \pm 0,36$	6,84 $\pm 0,36$	4,52 $\pm 0,41$	8,68 $\pm 0,41$	2,68 $\pm 0,20$
Студенты I курса	10,80	7,12	3,68	8,98	1,81
Студенты V курса	46,10	35,0	11,10	29,61	16,46
Достоверность различий	$p = ,01$	$p = ,001$	$p = ,01$	$p = ,01$	$p = ,001$

Данный факт может быть обусловлен и особыми индивидуально-психологическими характеристиками участников, и «тренированностью» в процессе длительной психологической подготовки их рефлексивных способностей, которые обеспечивают легкость актуализации образов относительно своего Я. В последнем случае речь может идти о наложении специфики профессионального обучения на картину жизненного пути человека, профессионализацию ее восприятия. Также чрезмерно высокая продуктивность событий может быть интерпретирована как признак защитного механизма самосознания, который проявляется в стремлении рационализировать, «разложить по полочкам» свою жизнь, зачастую с целью преодоления неуверенности, беспокойства.

В целом пятикурсники, как и первокурсники, повторяют следующие нормативные тенденции: доминирование прошедших событий над будущими и радостных над грустными. По мнению ряда исследователей, эти факты отражают большую опору человека на прошлый жизненный опыт, чем на планы относительно будущего; «вытеснение» грустных событий и опору на радостные (Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова, 1998).

Способность студентов вне зависимости от курса обучения к дифференциации субъективной значимости событий жизни также свидетельствует об их развитой склонности к рефлексии своего Я (табл. 6).

Таблица 6

Количество жизненных событий
по параметру «значимость для человека»

Показатель	Жизненные события по параметру «значимость для человека»		
	значительные по влиянию, $M \pm \delta$	умеренного влияния, $M \pm \delta$	менее значительные, $M \pm \delta$
Нормативный	$7,93 \pm 0,41$	$1,36 \pm 0,15$	$1,32 \pm 0,20$
Студенты I курса	5,12	2,33	3,11
Студенты V курса	22,23	12,04	13,15
Достоверность различий	$p = ,001$	$p = ,01$	$p = ,01$

В сравнении с представителями нормативной выборки студенты-психологи показали бóльшую «психологическую молодость», обозначая в качестве основных событий произошедшие недавно (табл. 7).

Таблица 7

Среднее время антиципации и ретроспекции жизненных событий

Показатель	Удаленность жизненных событий в прошлое (ретроспекция) и будущее (антиципация)	
	Среднее время ретроспекции, кол-во лет, $M \pm \delta$	Среднее время антиципации, кол-во лет, $M \pm \delta$
Нормативный	$8,88 \pm 1,05$	$4,60 \pm 0,78$
Студенты I курса	2,32	1,46
Студенты V курса	6,51	3,90
Достоверность различий	$p = ,05$	$p = ,05$

Однако удаленность событий будущего более низкая в сравнении с нормативными показателями, что свидетельствует в определенной степени об аморфной временной перспективе и, вероятно, об отсутствии умений выстраивать жизненные планы, в том числе и профессиональные, о неразвитости способности к самофутурированию.

Таким образом, изучение профессиональной составляющей образа мира студентов через обозначаемые ими события, в том числе события собственной жизни, позволило получить следующие результаты:

- В содержании образа мира студентов-психологов вне зависимости от курса обучения значительно преобладают социальная и личностно-психологическая составляющие в сравнении с биологической и природной.
- В субъективной картине жизненного пути студентов I курса в сравнении с пятикурсниками значимо доминируют события, связанные с личностно-психологическими изменениями.
- В образе мира студентов-пятикурсников в отличие от первокурсников присутствуют события, связанные с жизнью профессионального сообщества.
- Крайне высока продуктивность актуализации событий студентами-пятикурсниками в сравнении с первокурсниками.

Таким образом, проведенное исследование образа мира студентов-психологов позволяет по-новому взглянуть на дискуссионный вопрос, поставленный Е. А. Климовым: типичная профессиональная деятельность влияет на формирование образа мира человека или человек предпочитает определенные виды деятельности в соответствии со своим видением мира? В нашей работе обнаружены эмпирические свидетельства в пользу обеих точек зрения. Полученные результаты позволяют предполагать не взаимоисключающее наличие обоих процессов в ходе профессионального развития человека.

Второй исследовательской задачей выступило изучение образа *Я* студентов I и V курсов факультета коррекционной педагогики и психологии с помощью методики «Образ *Я* психолога» (см. прил. 3). *Я*-образ изучался посредством оценки степени расхождения между реальным и идеальным профессиональным *Я*.

Сравнительный анализ (*t*-критерий Student для зависимых выборок) показал, что в группе студентов I курса выраженность показателей реального профессионального *Я* достоверно ниже в сравнении с идеальным *Я* ($t = 2,72$; $t_{\text{крит}} = 1,99$ при $p = ,05$). Данный факт подтвердился и в группе студентов V курса ($t = 5,12$; $t_{\text{крит}} = 1,99$ при $p = ,05$). Таким образом, на примере

студентов-психологов подтверждается базовая эмпирическая закономерность в изучении расхождений между идеалом *Я* и его реальным проявлением, установленная многочисленными исследователями на материале разных выборок, отличающихся по возрасту, полу, этнической принадлежности. Однако следует отметить, что *степень* расхождения между идеальным и реальным профессиональными *Я* разная у перво- и пятикурсников. Студенты-психологи V курса показали достоверно большую степень расхождения в представлениях о себе¹ (*t*-критерий Student для независимых выборок: $t = 2,01$; $t_{\text{крит}} = 1,99$ при $p = ,05$).

Существует двоякого рода интерпретация расхождений. С одной стороны, несовпадающие концепции идеального и реального *Я* рассматривают: 1) как следствие способности человека к ролевому поведению, его умения смотреть на мир глазами других людей (*Р. Бернс*, 1986); 2) как результат развитых когнитивно-рефлексивных способностей и потенциал для дальнейшего самосовершенствования, т. е. как признак зрелости (*Р. Бернс*, 1986; *А. А. Налчаджян*, 1988). С другой стороны, несовпадение самоконцепций определяют как признак невротизма и неадаптивности (*Г. Крайг*, 2000; *Э. Хиггинс*, 1989). Однако до сих пор остаются открытыми ряд вопросов. При каких условиях *Я*-расхождения связаны или, напротив, не связаны с психическими состояниями? Какова та критическая мера степени расхождения идеального и реального *Я*, после которой данное расхождение может рассматриваться как деструктивное для развития личности? В нашей работе эти вопросы также остаются открытыми.

Обнаруженный факт значительного расхождения в представлениях о себе у студентов-психологов V курса Шадринского государственного педагогического института подтвердился и на примере студентов психологического факультета Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)². У студентов I и III курсов

¹ Расхождения между показателями актуального и идеального *Я* измерялись как алгебраические разности соответствующих «сырых» индивидуальных данных, предварительно конвертированных в *z*-оценки.

² Далее в тексте представлены результаты, полученные в рамках дипломной работы О. Ю. Гордеевой «Особенности *Я*-образа и мотивационной сферы студентов-психологов в процессе обучения», выполненной под руководством Е. В. Дьяченко в 2004 г.

достоверных различий в представлениях о себе не выявлено (U -критерий Mann – Whitney) ($p = ,43$), в то время как сравнение идеального и реального $Я$ студентов III и V курсов, а также студентов I и V курсов показало тенденцию к достоверности различий ($U_{\text{эмп}} = 250,0$; при $p < ,05$ $U_{\text{крит}} = 227,0$). Факт фиксируемого в процессе профессионального обучения углубления $Я$ -расхождений студентов-психологов можно рассматривать как неизбежное следствие когнитивного развития в процессе взросления, в частности формирования способности видеть возможные пути развития своей личности и реалистически признавать имеющиеся недостатки. Также мы склонны рассматривать увеличивающееся к окончанию обучения расхождение идеального и реального $Я$ как показатель аутопсихологической компетентности пятикурсников, сформировавшейся вследствие получения психологического образования.

Таким образом, изучение профессиональной составляющей образа мира и образа $Я$ на разных этапах профессиональной подготовки на примере студентов, получающих образование в области коррекционной педагогики и психологии, позволило прийти к следующим **выводам**:

1. В содержании образа мира и внутренней картины жизненного пути студентов вне зависимости от этапа обучения преобладают компоненты, характеризующие социальные взаимодействия и личностно-психологические особенности.

2. На этапе окончания профессионального обучения студентам свойственна когнитивная сложность и высокая дифференцированность в отражении образа мира и картины своей жизни; на начальном этапе обучения – крайне высокая поглощенность внутриличностными проблемами, акцентуация внимания на сфере $Я$.

3. В процессе обучения у студентов наблюдается достоверное расхождение между реальным и идеальным $Я$, что, вероятно, свидетельствует о повышении аутопсихологической компетентности в связи с получаемым психологическим образованием.

Итог. $Я$ студентов, эмпирически представленное через соотношение образа $Я$ и образа мира, является зависящим от профессионального обучения, содержание и методы которого определяют характер $Я$. Его своеобра-

зие на этапе завершения вузовской подготовки проявляется в когнитивной сложности, повышенном внимании к *Я*, расширении временных границ восприятия себя в контексте всего жизненного пути, а также в наличии существенного расхождения между идеальным и реальным *Я*.

Данные получены на примере студентов психологических специальностей, поэтому вопрос об экстраполяции пока остается открытым.

2.3. Особенности образа Я в период профессионального становления

К настоящему времени в конкретных исследованиях профессионального развития человека и его индивидуальности, а также образа *Я* накопились определенные проблемы. Обозначим некоторые из них.

Во-первых, индивидуально-психологические особенности высокоуспешных профессионалов изучаются порой безотносительно к особенностям низкоуспешных представителей той или иной профессии. Получаемые при этом результаты страдают двусмысленностью: непонятно, какие особенности являются общими для высоко- и низкоуспешных специалистов, а какие присущи именно высокоуспешным профессионалам. Во-вторых, отдельного рассмотрения заслуживают вопросы, касающиеся направления влияния: типа профессии, стратегии и динамики профессионального развития человека на становление его образа *Я* или, наоборот, представлений о себе на процесс профессионализации либо совместного проявления обоих типов направленности влияния. В-третьих, особенности образа *Я* профессионала изучают безотносительно этапа профессионального развития, стажа работы, что вносит неоднозначность в интерпретацию получаемых результатов.

Предметным полем настоящего исследования стали особенности *Я*-образа педагога в процессе профессионализации.

Изучение самосознания на примере педагогов профессионального образования имеет особую актуальность, поскольку педагог, обучающий основам владения профессией, в сознании учащихся запечатлевается как носитель ее культуры, демонстрирующий определенные нормы профессиональ-

ного поведения, сознания, самосознания. Так, по мнению С. Н. Батракова, педагог – это прежде всего «человек культуры». И выпускник учебного заведения может тем больше привнести в культуру профессионального общества, чем с более богатыми ее носителями он встретится в лице своих преподавателей. Академик П. Л. Капица отмечал, что в молодом возрасте не так важно, чему учиться, нежели у кого учиться.

С позиций субъектного подхода, обозначенного в качестве методологического основания работы, основным показателем человека как субъекта выступает качественно-количественная характеристика деятельностей, в которые он включен. Положение о том, что «...субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности» (Б. Г. Ананьев, 1977, с. 141), послужило основанием изучения образа *Я* педагога в контексте такой характеристики профессионального развития, как успешность трудовой деятельности.

2.3.1. Психологическая оценка успешности профессионально-педагогической деятельности (на примере педагогов начального и среднего профессионального образования Уральского региона)

Проблема успешности профессиональной деятельности, в частности педагогической, имеет много аспектов: социальный, экономический, юридический, педагогический, социально-психологический, психологический и т. д. В аспекте психологии ключевым звеном понимания природы успешности является сама деятельность, ее психологическая характеристика.

Исследования педагогической деятельности имеют богатую традицию в отечественной психологической науке (С. Г. Верилловский, 1987; Н. С. Глуханюк, 1991, 1996, 2000; Э. Ф. Зеер, 1988; Т. В. Кручина, 1984; Б. Б. Коссов, 2000; Н. В. Кузьмина, 1989, 1993; Г. В. Суходольский, 1988; Г. И. Метельский, 1979; Л. М. Митина, 1994; В. А. Сластенин, Л. С. Подымова 1997; Н. Ф. Талызина, 1986; А. И. Щербаков, 1967 и др.). В последнее время возрос интерес к проблеме аттестации педагогических кадров и оценке успешности деятельности (Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, 1994; Ю. Н. Клецевский, 2000; Н. В. Кузьмина, 1989; О. Н. Родина, 1996 и др.).

Однако в исследованиях этого вопроса существуют определенные проблемы. Во-первых, отмечается разноречивость представлений о показателях успешности профессионально-педагогической деятельности. Во-вторых, имеющиеся теоретические представления о показателях успешности носят предположительный характер и не обоснованы эмпирически. В то же время отдельные эмпирические исследования в этой области «слабы» с точки зрения их концептуального обобщения. В-третьих, имеющиеся эмпирические данные в отношении успешности деятельности весьма противоречивы. В частности, наиболее дискутируемым остается вопрос о зависимости эффективности деятельности от длительности ее выполнения, от стажа работы. Таким образом, исследования в этой области должны быть продолжены.

Выявление психологических особенностей строения успешной деятельности и ее сопряженности со стажем работы составляет основной **предмет исследования**.

Были поставлены два базовых **исследовательских вопроса**:

1. Каково содержание такой характеристики, как успешность профессионально-педагогической деятельности?
2. Существует ли связь между успешностью деятельности и стажем работы? Существует ли зависимость строения деятельности от стажа работы?

Эмпирическое изучение содержания успешности профессионально-педагогической деятельности

Концептуальная неопределенность содержательного наполнения феномена «успешность деятельности» обуславливает разноречивость исследовательских подходов к его изучению, проблему валидности инструментария.

Слово «успех» («успешность») трактуется как положительные результаты в деятельности; достижения в освоении, изучении чего-либо; общественное признание, одобрение чьих-либо достижений (*Большой толковый словарь русского языка*, 2000).

Мы основываемся на представлении о том, что любая деятельность результативна, или продуктивна, т. е. успешна в отношении конечного ре-

зультата. Однако не любая деятельность эффективна, оптимальна, поскольку оценка эффективности описывается следующей формулой:

$$\text{Эффективность} = \frac{\text{Результат}}{\text{Затраты}}.$$

Следовательно, результативность, успешность деятельности, в том числе и профессиональной, – понятие более широкое, нежели эффективность. Настоящее исследование посвящено изучению феномена «успешность деятельности», который мы рассматриваем как аналог результативности и трактуем как комплексный показатель профессионально-педагогической деятельности, эксплицирующий ее прогрессивное развитие.

Концептуальные предпосылки и технология конструирования инструмента измерения успешности профессионально-педагогической деятельности и его эмпирическая валидизация подробно описаны в предыдущих публикациях авторов (*Е. В. Дьяченко, Н. С. Глуханюк, 2001, 2002*). Разработка инструмента включала реализацию ряда задач.

Задача 1. Определение теоретико-методологических и эмпирических оснований (предпосылок) параметризации успешности деятельности современного педагога начального и среднего профессионального образования

Теоретико-методологическими основаниями выступили системный принцип анализа деятельности «по единицам», общепсихологическая теория деятельности, структурно-функциональный подход (*А. Н. Леонтьев, 1975; Б. Ф. Ломов, 1984; Е. А. Климов, 1988; О. А. Конопкин, 1980; Г. В. Суходольский, 1988; В. Д. Шадриков, 1982 и др.*), положение об обусловленности состава и структуры деятельности социально-экономическими условиями (*Н. С. Глуханюк, 2000*).

Эмпирическим основанием выделения параметров успешности деятельности выступило проведенное нами исследование с участием педагогов, имеющих высшую категорию и непрерывный стаж работы более пяти лет. На основе использования метода незаконченных предложений им предлагалось описать образ успешного педагога. Тексты самоописаний обрабатывались с помощью контент-анализа.

Примеры индикаторов успешности профессионально-педагогической деятельности – их семантическая насыщенность и степень представленности

в текстах описаний – приведены в прил. 4. Анализ текстов позволил выделить 102 индикатора успешности, которые по семантической насыщенности были объединены в две составляющие: субъективные и объективные параметры.

Интересен факт, что собственно дефиниция выявленных индикаторов явилась не единственным значимым результатом проведенной работы. Наряду с этим важным фактом для интерпретации выступило процентное соотношение представленности в текстах педагогов субъективных и объективных индикаторов успешности деятельности. Установлено, что менее трети (29,0%) семантической «нагрузки» приходится на внешние, относительно не зависящие от педагогов факторы, обеспечивающие высокие достижения в профессиональной деятельности. Две трети высказываний (71,0%) апеллируют к внутренним факторам, обуславливающим педагогическое мастерство. Следовательно, уже на данном этапе эмпирического исследования мы получаем свидетельство интернального характера субъективного восприятия педагогами успешности своего труда, ее внутренней атрибуции, ее субъектности.

Продуцированные педагогами характеристики успешности труда контурно показали свою конгруэнтность проекту параметров, выделенному нами теоретически.

Таким образом, результатом решения данной задачи выступил гипотетический проект параметров успешности профессионально-педагогической деятельности.

Задача 2. Проверка содержательной валидности гипотетического проекта (экспертная валидизация)

Экспертиза обоснованности предлагаемого проекта параметров осуществлялись с помощью метода групповых экспертных оценок¹. В качестве экспертов выступили 12 ведущих специалистов в сфере профессионально-педагогического образования Уральского региона, доктора наук.

Статистическая проверка конкордации (согласованности) мнений экспертов с целью определения возможности получения обобщенного су-

¹ Экспертная эмпирическая валидизация проводилась в соответствии с процедурой, описанной в кн.: Общая психодиагностика: основы психодиагностики, немедической психотерапии и психологического консультирования: Учеб. пособие / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1987. С. 80–81.

ждения осуществлялась методом χ^2 . Значения данного критерия на массиве проранжированных экспертами функциональных параметров успешности деятельности ($\chi^2(88,4) = 116,9$; $p < ,01$) и совместно проранжированных субъективных и объективных параметров ($\chi^2(37,8) = 55,86$; $p < ,01$) позволили принять нуль-гипотезу о согласованности мнений экспертов.

В результате экспертизы разработанный проект параметров успешности профессионально-педагогической деятельности претерпел определенные содержательные изменения. Прошедший экспертную валидизацию проект представлен на рис. 8.

Предложения экспертов об изменении состава оцениваемых параметров и их показателей (внесение новых, исключение и т. п.) считались достоверными и принимались, если за них высказались $\alpha \geq 50\%$ экспертов с учетом их коэффициента компетентности (по шкале желательности Харрингтона) (С. Д. Бешелева, Ф. Г. Гуревич, 1980; В. С. Черепанов, 1989). В результате экспертизы в проект были внесены следующие содержательные изменения:

1. Показатели проектировочно-прогностических умений «проектирование и прогноз успешности профессионального и личностного развития учащегося» и «проектирование педагогом собственного профессионального развития и прогноз его успешности» преобразованы в единый показатель «проектирование развития всех участников образовательного процесса, включая образовательное учреждение» (58,33% человек от общего количества экспертов).

2. Исключены из состава показателей воспитательные умения, поскольку за данный показатель высказался лишь один эксперт из 12 (8,33%).

3. Добавлены следующие показатели: умение осуществлять непрерывный контроль учебного процесса с целью управления им (66,66%) – в дидактические умения; рефлексия результатов профессиональной деятельности (50,0%) – в исследовательские (гностические) умения; наличие разработанного учебно-методического комплекса по преподаваемой дисциплине (58,33%), результаты анкетирования «Преподаватель глазами учащегося» (50,0%) и стаж работы (58,33%) – в объективные параметры эффективности деятельности.

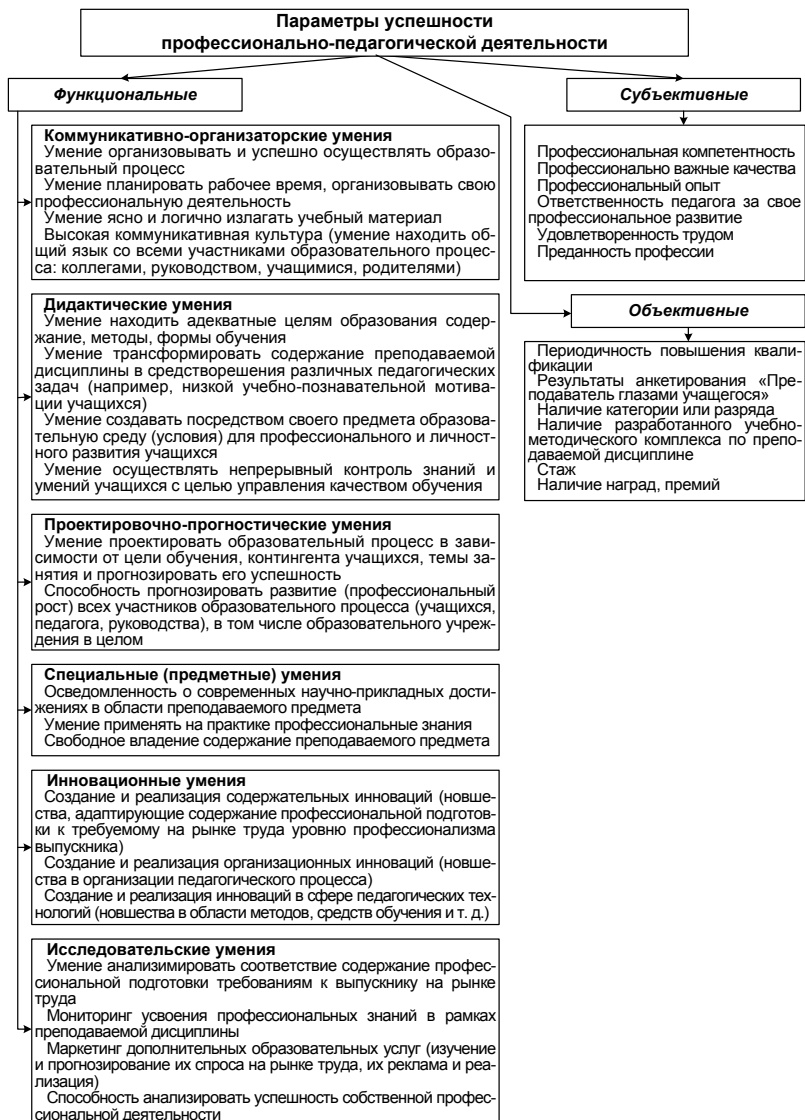


Рис. 8. Параметры успешности деятельности педагога профессионального образования, прошедшие содержательную валидацию

В результате экспертизы установлена иерархия значимости функциональных параметров эффективности деятельности педагога сферы начального и среднего профессионального образования на основании весовых коэффициентов их рангов. Обнаружено, что наибольший вклад в успешность педагогического труда вносят специальные, проектировочно-прогностические и дидактические умения, далее идут коммуникативно-организаторские и инновационные и наименее значимыми в работе педагога сферы начального и среднего профессионального образования являются исследовательские умения. Данный факт согласуется с результатами эмпирических исследований профессиональной деятельности педагога (Н. В. Кузьмина, 1989; Н. С. Глуханюк, 1991, 2000).

Однако обнаружено, что состав показателей, раскрывающих содержание данных умений, претерпевает ряд качественных изменений. Во-первых, большинство профессиональных функций педагога требуют умений, направленных на совместное развитие всех участников образовательного процесса (например, показатели «использование педагогических коммуникаций как средства конструктивного развития участников образовательного процесса» в группе коммуникативно-организаторских умений, «развитие посредством преподаваемого предмета как личности учащегося, так и личности педагога» в группе специальных умений).

Во-вторых, для современного педагога успешность преподавания как ведущего вида профессиональной деятельности обуславливается знаниями и умениями в таких областях, как инновационные методы обучения, психология, маркетинг, практика преподаваемого предмета, а также культура планирования и проведения научных исследований.

Таким образом, экспертиза содержания параметров эффективности деятельности педагога профессионального образования позволила установить, что при относительном постоянстве базовых профессиональных умений их операциональный состав достаточно динамичен. Это происходит, по нашему предположению, вследствие сензитивности деятельности педагога к запросам рынка труда как основного «законодателя» востребованного уровня профессионализма.

Оценка весовых коэффициентов рангов субъективных и объективных параметров позволила установить иерархию их значимости, при которой наименьшему весовому коэффициенту показателя соответствовало более значимое положение в иерархии. Обнаружено, что наиболее весомый вклад в успешность деятельности педагога вносят следующие параметры: профессиональная компетентность, профессионально важные качества, опыт, ответственность педагога за свое профессиональное развитие, систематическое образование и повышение квалификации, признание коллегами. Такие мотивационно-эмоциональные параметры успешности, как преданность профессии и удовлетворенность трудом, а также целый ряд объективных параметров, таких как стаж работы, наличие учебно-методического комплекса по преподаваемой дисциплине, результаты анкетирования «Преподаватель глазами учащегося», наличие категории, обнаружили достоверно меньший вклад в совокупную успешность педагогического труда.

Отсюда следует, что «вес» функциональных и субъективных параметров успешности деятельности современного педагога значительно превалирует над «весом» объективных параметров. Этот результат согласуется с приведенными ранее результатами исследования мнений педагогов о характеристиках успешности труда. Факт доминирования «потенциальных», «внутренних» параметров успешности над формальными, «внешними» косвенно эмпирически подтверждает положение о том, что именно внутренний потенциал человека выступает предпосылкой развития в профессии (Н. С. Глуханюк, 2000).

Таким образом, результатом экспертной валидизации выступила содержательно выверенная система параметров успешности профессионально-педагогической деятельности на основе значимой согласованности мнений экспертов.

Задача 3. Создание инструмента для измерения успешности деятельности педагога профессионального образования; проверка его валидности и надежности

Удовлетворительные результаты оценки надежности – устойчивости шкал ($r = ,581 - ,959$; $p < ,05$), их внутренней согласованности, гомогенно-

сти ($r = ,355 - ,894$; $p < ,05$) и эмпирической экспертной валидности ($r = ,214 - ,379$; $p < ,05$) свидетельствовали о пригодности инструмента к использованию в исследовательских целях.

В основу измерительного инструмента положено эмпирически верифицированное положение о том, что содержание успешности деятельности педагога представлено следующими параметрами (см. рис. 8):

1) потенциал успешности деятельности педагога, включающий:

- функциональные параметры – профессионально-педагогические умения (специальные, проектировочно-прогностические, дидактические, коммуникативно-организаторские, инновационные и исследовательские);

- субъективные параметры (профессиональная компетентность, профессионально важные качества, опыт, ответственность за свое профессиональное развитие, удовлетворенность трудом, преданность профессии);

2) результат успешности деятельности педагога, представленный формальными характеристиками труда, такими как стаж работы, наличие категории, наград и т. п. (объективные параметры успешности).

Таким образом, решение исследовательского вопроса о содержании такой характеристики профессионально-педагогической деятельности, как успешность, позволило разработать инструмент ее измерения и перейти к рассмотрению второго исследовательского вопроса о влиянии стажа работы педагога на успешность его деятельности.

Эмпирическое изучение успешности профессионально-педагогической деятельности в зависимости от стажа работы

Участники исследования. В исследовании приняли участие 118 педагогов профессиональных училищ и колледжей Уральского региона (Екатеринбург, Пермь, Нижний Тагил, Качканар, Ирбит, Реж, Ивдель), из них 16 мужчин и 102 женщины в возрасте от 17 до 64 лет ($M = 34,6$, $SD = 7,1$)¹. Стаж работы участников исследования в системе образования составил от 4 месяцев до 40 лет ($M = 11,2$, $SD = 9,3$). Основанием для демаркации групп испытуемых в зависимости от стажа работы выступили

¹ В организации и проведении исследования принимала участие студентка V курса Института психологии РГПУ О. В. Боголюбова.

представления об этапности процесса профессионального развития, периодизация которого основана на отношении личности к профессии (Н. С. Глуханюк, 2000; Э. Ф. Зеер, 1997) (см. п. 1.1.2). Описание групп педагогов в зависимости от стажа работы приведено в табл. 8.

Таблица 8

Характеристика групп педагогов в зависимости от стажа работы

Группа	Размах	<i>M</i>	<i>SD</i>
Выборка в целом ($n = 118$)	0,4–40,0	11,2	9,3
Педагоги со стажем работы менее 3 лет ($n = 32$)	0,4–3,4	1,8	0,84
Педагоги со стажем работы от 5 до 10 лет ($n = 37$)	4,8–10,6	7,06	2,03
Педагоги со стажем работы более 15 лет ($n = 49$)	14,6–40,0	20,5	6,81

Выборка была однородна по блоку преподаваемых предметов (технические дисциплины).

Интересен факт, что от приглашения к участию в исследовании в силу различных причин отказывались от 10 до 35% педагогов. Для контроля фактора «добровольная выборка» все участники исследования были условно разделены на экспериментальную ($n = 72$) и контрольную ($n = 46$) группы. Последняя работала в условиях, не позволявших добровольно отказаться от участия в исследовании. Оценка однородности интегрального параметра успешности профессионально-педагогической деятельности, измеренного в обеих группах, показала отсутствие между ними достоверных различий (t -критерий Student; $t = 1,78$; $t_{\text{крит}} = 1,98$ при $p < ,05$). Следовательно, выборка педагогов-«добровольцев» являлась репрезентативной по отношению к генеральной совокупности по изучаемым параметрам успешности труда.

Исследовательский план. Применялись корреляционный и *ex post facto* (сравнение групп) дизайны. В рамках *ex post facto* дизайна сравнивались параметры успешности деятельности педагогов с различным стажем работы: менее 3 лет, 5–10 лет и более 15 лет.

Процедура и метод сбора эмпирических данных. Выделенные параметры успешности были положены в основу содержания «Листа экспертной оценки профессиональной деятельности педагога» (прил. 5).

Успешность деятельности каждого отдельного педагога анализировалась независимо друг от друга четырьмя экспертами – педагогами со стажем работы более 15 лет, имеющими высшую категорию по Единой тарифной квалификационной сетке и опыт реального общения с участниками исследования, деятельность которых оценивалась.

Оценка компетентности экспертов осуществлялась с помощью методов взаимных рекомендаций и анкетных данных о документально подтвержденных характеристиках экспертов, таких как стаж работы по специальности и категория. Экспертам предлагалось количественно по 7-балльной порядковой шкале оценить уровень выраженности показателей успешности деятельности каждого педагога.

Проверка согласованности мнений экспертов осуществлялась с помощью коэффициента надежности – согласованности α (Cronbach). Установлено, что степень согласованности оценок, выраженная коэффициентом α и имеющая размах в интервале от 0 до 1, является достоверно высокой при значениях $\alpha > ,50$.

В данном исследовании можно признать наличие согласованности мнений экспертов, поскольку по всем параметрам успешности, заложенным в «Лист экспертной оценки», коэффициент α имел размах от ,509 до ,769. Данный факт свидетельствует о том, что обобщенное суждение экспертов относительно уровня успешности деятельности каждого отдельно оцениваемого участника исследования можно считать надежным.

Статистический анализ данных. Сопряженность успешности деятельности и стажа работы изучалась посредством канонического и корреляционного (Spearman) анализов. Для измерения эффектов стажа на показатели успешности применялся однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Переменные стажа включались в дисперсионный анализ по отдельности как независимые (межгрупповые) факторы (качественная переменная) с тремя градациями значений: менее 3 лет, от 5 до 10 лет и более 15 лет. Показатели успешности профессионально-педагогической деятельности были зависимыми количественными переменными. Для изучения строения успешности деятельности в зависимости от стажа работы использовался эксплораторный факторный анализ: метод главных компонент, вращение факторов способом Varimax.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим результаты изучения сопряженности успешности профессиональной деятельности педагога и стажа его работы.

В ходе канонического анализа выявлена средняя по силе, но высоко значимая взаимосвязь стажа работы со всей совокупностью параметров успешности педагогической деятельности в целом ($R_c = ,461$; $\chi^2(10) = 26,58$; $p < ,003$).

Детализация картины взаимосвязей посредством корреляционного анализа подтвердила данный результат. Коэффициенты корреляций между показателями стажа работы и параметрами успешности педагогической деятельности представлены ниже ($n = 118$):

Параметры успешности	КОу	Ду	ППу	Су	ИНу	ИСу	ПУ	Sb	Ob	УПД
Показатели стажа	,420 ($p < ,000$)	,356 ($p < ,000$)	,274 ($p < ,001$)	,152	,275 ($p < ,001$)	,193 ($p < ,04$)	,333 ($p < ,001$)	,311 ($p < ,001$)	,280 ($p < ,001$)	,350 ($p < ,000$)

Примечание. КОу – коммуникативно-организаторские умения, Ду – дидактические умения, ППу – проектировочно-прогностические умения, Су – специальные умения, ИНу – инновационные умения, ИСу – исследовательские умения, ПУ – суммарный показатель профессионально-педагогических умений, Sb – субъективные параметры успешности деятельности педагога, Ob – объективные параметры, УПД – суммарный показатель успешности педагогической деятельности.

Исключение составили лишь специальные (предметные) умения, не обнаружившие достоверной связи со стажем. Отсутствие связи между стажем и специальными умениями, на наш взгляд, объясняется особенностями выборки исследования, 76,27% которой составляют педагоги производственного обучения. Логично предположить, что без достаточно высокого уровня осведомленности и наличия практики в области преподаваемых спецдисциплин осуществление ими образовательного процесса было бы невозможным.

Средние значения параметров успешности деятельности педагогов с различным стажем представлены на рис. 9. Для построения профилей средних значений всех параметров успешности в стажевых выборках пе-

дагогов «сырые» данные – усредненные оценки экспертов – были переведены в стандартные z -оценки.

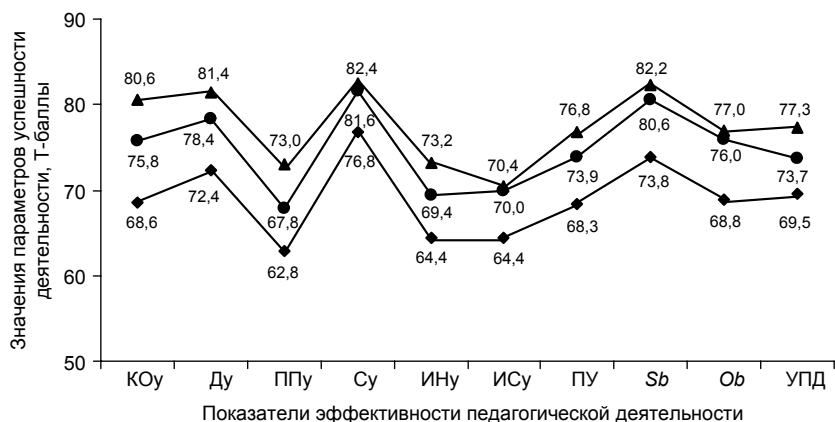


Рис. 9. Средние значения параметров успешности деятельности педагогов с различным стажем:

—♦— менее 3 лет; —●— 5–10 лет; —▲— более 15 лет

Из рис. 9 видно, что специальные умения по абсолютным значениям превосходят все остальные педагогические умения. Визуально представленное превосходство специальных умений подтверждают результаты сравнительного анализа (t -критерий Student для зависимых выборок) их средних значений со средними значениями остальных педагогических умений: коммуниктивно-организаторских ($t = 4,13$; $p < ,000$); дидактических ($t = 2,91$; $p < ,004$); проектировочно-прогностических ($t = 8,63$; $p < ,000$); инновационных ($t = 9,49$; $p < ,000$); исследовательских ($t = 10,12$; $p < ,000$). Этот факт свидетельствует о более высоком уровне развития специальных умений в сравнении с остальными умениями педагога среднего профессионального образования вне зависимости от стажа его работы.

При ранжировании параметров успешности по степени уменьшения силы связи со стажем (по значениям коэффициентов корреляций по Spearman) обнаружено, что наиболее тесные и высоко значимые ($p < ,000$) взаимосвязи со стажем имеют коммуниктивно-организаторские ($r = ,420$)

и дидактические ($r = ,356$) умения, далее следуют субъективные ($r = ,311$) и объективные ($r = ,280$) параметры успешности, инновационные ($r = ,275$), проектировочно-прогностические ($r = ,274$) и исследовательские ($r = ,193$) умения.

Таким образом, у педагогов училищ и колледжей наибольший рост профессиональных умений с увеличением стажа работы наблюдается в области организации и реализации учебного процесса, наименьший – в исследовательской и инновационной сферах педагогической деятельности, а также в области проектирования образовательного процесса в целом.

Результаты корреляционного анализа согласуются с результатами однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), цель применения которого заключалась в обнаружении эффекта стажа на успешность педагогической деятельности в целом и на ее отдельные параметры. Стаж работы, выступая атрибутивной независимой переменной, подвергался пассивному контролю посредством разбиения его значений по трем градациям: менее 3 лет, от 5 до 10 и более 15 лет. Зависимые количественные переменные составили параметры успешности профессионально-педагогической деятельности. В результате однофакторного дисперсионного анализа было выявлено, что стаж работы оказывает значимый эффект на суммарный показатель успешности ($F(3,06) = 7,063, p < ,001$) и на его отдельные параметры (табл. 9).

Post hoc сравнения (по LSD-статистике) средних значений параметров успешности деятельности у педагогов с различным стажем работы позволили выявить особенности их динамики. Обнаружено, что у педагогов со стажем работы менее 3 лет более низкие значения коммуникативно-организаторских и дидактических умений, субъективных и объективных показателей успешности деятельности, чем у педагогов со стажем от 5 до 10 лет ($p < ,043 \div ,005$), и значительно более низкие значения в сравнении с педагогами со стажем более 15 лет ($p < ,006 \div < ,000$). Однако при сравнении средних значений всех параметров успешности у педагогов со стажем от 5 до 10 лет и более 15 лет достоверных различий не обнаружено. Данный факт свидетельствует о том, что именно на начальном этапе процесса профессионального становления – этапе адаптации и включения

в деятельность – происходит ее интенсивное развитие в отличие от более поздних этапов становления, на которых эта динамика не установлена.

Таблица 9

Результаты однофакторного дисперсионного анализа ($n = 118$)

Параметры успешности	$F_{\text{эмп}}(p)$	Средние значения параметров успешности и достоверность их различий (p) в зависимости от стажа (post hoc сравнения по LSD-статистике)		
		Менее 3 / 5 – 10 лет	5 – 10 / более 15 лет	Менее 3 / более 15 лет
Коммуникативно-организаторские умения	12,8 ($p = ,000$)	3,43 / 3,79 ($p = ,005$)	3,79 / 4,03 ($p = ,04$)	3,43 / 4,02 ($p = ,000$)
Дидактические умения	8,75 ($p = ,000$)	3,62 / 3,92 ($p = ,009$)		3,62 / 4,07 ($p = ,000$)
Проектировочно-прогностические умения	4,7 ($p = ,01$)			3,14 / 3,65 ($p = ,003$)
Специальные умения				
Инновационные умения	3,86 ($p = ,02$)			3,22 / 3,66 ($p = ,006$)
Исследовательские умения				
Суммарный показатель педагогических умений	7,96 ($p = ,001$)	20,5 / 22,2 ($p = ,01$)		20,5 / 23,0 ($p = ,000$)
Субъективные параметры успешности	5,84 ($p = ,004$)	3,69 / 4,03 ($p = ,01$)		3,69 / 4,11 ($p = ,001$)
Объективные параметры успешности	4,30 ($p = ,02$)	3,44 / 3,8 ($p = ,02$)		3,44 / 3,85 ($p = ,006$)
Суммарный показатель успешности педагогической деятельности	7,06 ($p = ,001$)	27,8 / 29,5 ($p = ,04$)		27,8 / 30,9 ($p = ,000$)

Примечания:

1. Незначимые эффекты опущены.
2. $F_{\text{крит}} = 3,06$ при $p < ,05$ и $F_{\text{крит}} = 4,75$ при $p < ,01$.

Описанная тенденция не распространяется на проектировочно-прогностические и инновационные умения: обнаружены их достоверные изменения в течение более длительного периода профессионального становления педагога (между этапами менее 3 и более 15 лет) в отличие от других параметров

успешности деятельности. Данный факт можно объяснить как наиболее сложным содержательным составом данных умений, требующих большего времени для формирования, так и, возможно, значительно меньшей степенью их реализации педагогом начального и среднего профессионального образования в своей работе. В пользу последнего аргумента свидетельствует сравнение средних значений проектировочно-прогностических и инновационных умений с другими профессиональными умениями педагогов (см. рис. 9).

Обнаружено, что проектировочно-прогностические и инновационные умения имеют достоверно более низкие значения в сравнении с остальными умениями педагога. При этом данная закономерность не исчезает с увеличением стажа работы.

Из всех параметров успешности деятельности, возрастающих в зависимости от стажа, исключение составили (помимо специальных умений) исследовательские умения, которые оказались не сензитивны к длительности выполнения профессиональной деятельности. Однако исследовательские умения обнаруживают слабую взаимосвязь со стажем работы ($r = ,193$; $p < ,04$). Отсутствие динамики роста исследовательских умений педагога в процессе его профессионализации можно объяснить особенностями выборки участников исследования. Педагоги сферы начального и среднего профессионального образования, вероятно, в меньшей степени занимаются исследовательской работой по сравнению с выполнением других видов профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, полученные эмпирические данные свидетельствуют в пользу положения о том, что стаж работы современного педагога начального и среднего профессионального образования влияет на успешность его деятельности. Это проявляется в различной интенсивности развития показателей успешности в зависимости от продолжительности выполнения деятельности.

В рамках второго исследовательского вопроса также проводился сравнительный анализ особенностей успешности деятельности педагогов с различным стажем.

В качестве статистического обеспечения решения поставленной задачи был использован факторный анализ по методу главных компонент с по-

следующим Varimax-вращением. Посредством факторного анализа данных предполагалось объединение параметров успешности деятельности в более обобщенные компоненты. Полученные в различных стажевых выборках педагогов факторные модели, значимость которых оценивалась с помощью критериев Бартлетта и Кайзера, можно считать надежными (табл. 10).

Таблица 10

Факторное отражение успешности деятельности педагогов с различным стажем работы

Параметры успешности, критерии надежности факторной модели	Факторы после вращения			
	Стаж менее 3 лет		Стаж 5–10 лет	Стаж более 15
	1	2	1	1
Коммуникативно-организаторские умения	,425	,476	,751	,813
Дидактические умения	,722		,857	,842
Проектировочно-прогностические умения		,873	,762	,795
Специальные умения	,848		,665	,775
Инновационные умения	,487	,547	,735	,897
Исследовательские умения		,810	,786	,775
Субъективные параметры успешности	,861		,735	,750
Объективные параметры успешности	,731		,751	,772
Доля объяснимой дисперсии, %	39,22	31,10	65,29	71,43
Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy	,583		,383	,520
Bartlett's Test of Sphericity	$\chi^2=1082,2$; $df=45$; $p<,000$		$\chi^2=479,6$; $df=45$; $p<,000$	$\chi^2=1056,4$; $df=45$; $p<,000$

Примечание. Незначимые факторные веса опущены.

На основе указанного статистического метода в группах педагогов со стажем работы 5–10 и более 15 лет было выделено одинаковое однокомпонентное решение, объясняющее соответственно 65,29 и 71,43% доли суммарной дисперсии общей совокупности переменных. Данный факт свиде-

тельствует о высокой согласованности (гомогенности) показателей успешности деятельности у педагогов с достаточно большим опытом работы.

Факторизация параметров успешности с последующим Varimax-вращением в выборке педагогов со стажем работы менее 3 лет выявила двухкомпонентное решение, объясняющее соответственно 39,22 и 31,1% доли суммарной дисперсии.

В состав первого фактора с высокими весами и одинаковым для всех параметров положительным знаком вошли следующие параметры: коммуникативно-организаторские, дидактические, специальные и инновационные умения, а также субъективные и объективные параметры успешности. В целом этот фактор может быть охарактеризован как *осуществление образовательного процесса, результатом которого выступают рост объективных характеристик труда и развитие педагога как профессионала*. Доминирование данного фактора по значимости и анализ его содержания показывают, что для педагога на этапе адаптации к профессиональной деятельности первостепенной задачей выступает освоение содержания, форм и методов обучения.

В состав второго фактора с высокими весами и одинаковым положительным знаком вошли коммуникативно-организаторские, проектировочно-прогностические, инновационные и исследовательские умения. Этот фактор можно охарактеризовать как *расширение спектра видов деятельности педагога в рамках профессии*.

Таким образом, получены эмпирические свидетельства в пользу положения о том, что влияние стажа профессиональной деятельности обнаруживается в своеобразии ее строения у педагогов сферы начального и среднего профессионального образования.

Психологическое исследование успешности деятельности современного педагога учреждений начального и среднего профессионального образования позволило сделать следующие **выводы**:

1. Успешность профессионально-педагогической деятельности представлена параметрами потенциала (функциональные и субъективные характеристики труда) и результата (объективные характеристики труда).

2. Изучение деятельности педагога показало, что при относительном постоянстве перечня базовых профессионально-педагогических умений как

функциональных характеристик труда их содержательный состав достаточно динамичен. Вероятно, это связано с их сензитивностью к требуемому уровню профессионализма педагога на современном рынке образовательных услуг.

В оценке успешности деятельности педагога обнаружено значительное преобладание по «весу» функциональных и субъективных параметров над объективными.

3. Установлено, что стаж работы влияет как на успешность педагогической деятельности в целом, так и на ее отдельные параметры. Это проявляется в различной интенсивности выраженности параметров успешности труда у педагогов с различным стажем работы. На этапе профессиональной адаптации происходит интенсивный рост параметров успешности педагогической деятельности в отличие от более поздних этапов. Исключение составляют специальные (предметные) умения, уровень выраженности которых остается достоверно более высоким в сравнении с другими умениями педагога и устойчивым относительно стажа работы.

4. Выявлена зависимость строения профессионально-педагогической деятельности от стажа работы: для педагогов на этапе адаптации перво-степенной задачей выступает освоение содержания, форм и методов обучения, в то время как на более поздних этапах развития наблюдается расширение спектра видов педагогической деятельности в рамках профессии.

2.3.2. Особенности образа Я педагога в процессе профессионализации (в зависимости от стажа и успешности деятельности)

В русле концепции субъектной профессионализации педагога, рассматривающей профессиональное развитие как способ самореализации в течение жизни, форму развития субъектности, было выдвинуто предположение о том, что *Я* педагога может выступать не только как фактор развития его личности, деятельности или профессионального становления в целом, но и как условие и показатель развития субъектности в процессе профессионализации.

Данное теоретическое предположение инициировало процедуру его эмпирической верификации, логика которой определялась представлени-

ем о двух направлениях психологического изучения процесса профессионального развития: содержательном и динамическом. Содержательное направление включает исследование двух сфер развития профессионала – деятельности и ее субъекта – и тесно связано с динамическим, описывающим этапность этого процесса. Поэтому особенности *Я* педагога исследовались во взаимосвязи с успешностью его деятельности на разных этапах профессионализации.

Инструментарий. Основаниями выбора методов сбора эмпирических данных послужили:

1. Использование структурной дефиниции феномена *Я* (когнитивная, аффективно-оценочная и регулятивная составляющие). Когнитивная составляющая самосознания педагогов изучалась с помощью методики «Профессиональное самосознание педагога» (А. В. Савчук, С. К. Гасанов, 1999); аффективно-оценочная – «Теста-опросника самоотношения» (С. Р. Пантिलеев, В. В. Столин, 1988) и опросника «Общая шкала самооценки» (А. И. Колобкова, 1999) (см. прил. 1); регулятивная – «Теста-опросника уровня субъективного контроля» (форма А) (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд, 1984).

2. Возможность методов измерять индикаторы субъектности в феноменах, эксплицирующих содержание трех составляющих *Я*.

Успешность профессионально-педагогической деятельности оценивалась с помощью апробированной технологии (см. п. 2.3.1).

Участники исследования. В исследовании приняли участие педагогические работники профессиональных училищ и колледжей Уральского региона (198 человек, из них 23 мужчины и 175 женщин) с различным стажем работы: менее 3 лет, 5–10 лет и более 15 лет (табл. 11).

Исследовательская гипотеза. Предположение о том, что *Я* педагога выступает условием и показателем развития его субъектности в процессе профессионализации, для доступности верификации было переведено в следующую эмпирическую гипотезу: *Я* педагога проявляет сложный, неоднозначный характер взаимосвязи с успешностью деятельности, своеобразный в зависимости от этапа профессионализации.

Таблица 11

Характеристика групп педагогов
в зависимости от стажа работы и возраста

Выборка в целом ($n = 198$)			Педагоги со стажем работы								
			менее 3 лет ($n = 66$)			5–10 лет ($n = 72$)			более 15 лет ($n = 60$)		
Раз- мах, лет	M	Мо- да, лет	Раз- мах, лет	M	Мо- да, лет	Раз- мах, лет	M	Мо- да, лет	Раз- мах, лет	M	Мо- да, лет
<i>Характеристика в зависимости от стажа работы</i>											
0,2–40	9,2	2	0,2–3,4	1,8	2	4,8–10,6	6,9	5	14,6–40	19	15
<i>Характеристика в зависимости от возраста</i>											
17–64	33	29	17–24	18	19	22–31	25	23	32–64	38	41

Проверка гипотезы включала три этапа. Рассмотрим их более подробно.

***Исследование особенностей Я педагогов
в связи с успешностью деятельности (1-й этап)***

Сравнительный анализ позволил обнаружить, что в группах педагогов, отличающихся по уровню успешности деятельности (УПД), наибольшие различия показателей *Я* наблюдаются в его когнитивной составляющей (высокая плотность значимых различий как по силе – $p < ,07 \div ,000$, так и по количеству – 6 из 7 возможных) (табл. 12).

Высокоэффективных педагогов отличает более высокий уровень осознания особенностей своего профессионального *Я* в сравнении с низко- и среднеэффективными, а также достоверно более высокие глобальная самооценка, самоуважение, уверенность в себе и интернальность в межличностных отношениях.

Результаты сравнения, свидетельствующие в пользу гипотезы о наличии взаимосвязи *Я* педагогов и успешности их труда, были подтверждены данными канонического анализа. Между показателями *Я* в целом и всей совокупностью параметров успешности наблюдается достаточно тесная прямо пропорциональная высоко значимая взаимосвязь ($R_c = ,576$;

$p < ,02$). Установлено, что из всех составляющих *Я* только когнитивная имеет значимую связь с параметрами успешности ($Rc = ,397$; $p < ,03$). Показатели аффективно-оценочной и регулятивной составляющих обнаружили лишь тенденцию к связи.

Таблица 12

Результаты сравнения показателей *Я* педагогов
с различной успешностью деятельности

Составляющая <i>Я</i>	Показатель	Средние значения			Значения <i>t</i> -критерия Student		
		Низк. УПД	Сред. УПД	Выс. УПД	низк. и сред.	выс. и сред.	низк. и выс.
Когнитивная	Осознание профессиональной типичности	63,19	65,71	71,05		2,37 ($p = ,02$)	– 3,50 ($p = ,001$)
	Осознание профессиональной самореализации	72,38	73,70	76,72			1,77 ($p = ,08$)
	Осознание выраженности в профессии своих индивидуальных свойств	63,06	62,58	66,54		1,81 ($p = ,07$)	
	Осознание выраженности в профессии своих личностных свойств	70,24	71,47	74,12			– 1,79 ($p = ,07$)
	Осознание выраженности в профессии своих социальных свойств	67,10	69,68	75,66		3,17 ($p = ,002$)	– 3,72 ($p = ,000$)
	Суммарный показатель профессионального самосознания	64,85	66,80	70,85		2,7 ($p = ,008$)	– 3,43 ($p = ,001$)
Аффективная	Глобальная самооценка	45,50	46,10	47,80		1,63 ($p = ,1$)	– 2,21 ($p = ,07$)
	Самоуважение	70,41	76,82	80,91			– 2,41 ($p = ,02$)
	Самоуверенность	66,22	73,58	75,80	– 1,61 ($p = ,1$)		– 1,91 ($p = ,06$)
Регулятивная	Интернальность в межличностных отношениях	5,43	6,26	6,28	– 2,06 ($p = ,04$)		– 2,18 ($p = ,03$)

Примечание. Показатели, не обнаружившие достоверных различий, опущены.

Данный факт позволяет говорить о том, что успешность педагогической деятельности тесно связана с осознанием особенностей своего профессионального Я и слабо чувствительна к эмоционально-оценочному отношению к себе и локализации ответственности за результаты деятельности.

Обнаруженные факты согласуются с результатами исследований других авторов, в частности Т. Л. Мироновой, М. И. Жуковой (см. п. 1.3).

Корреляционный анализ позволил детализировать общую картину, полученную с помощью канонического анализа (рис. 10).

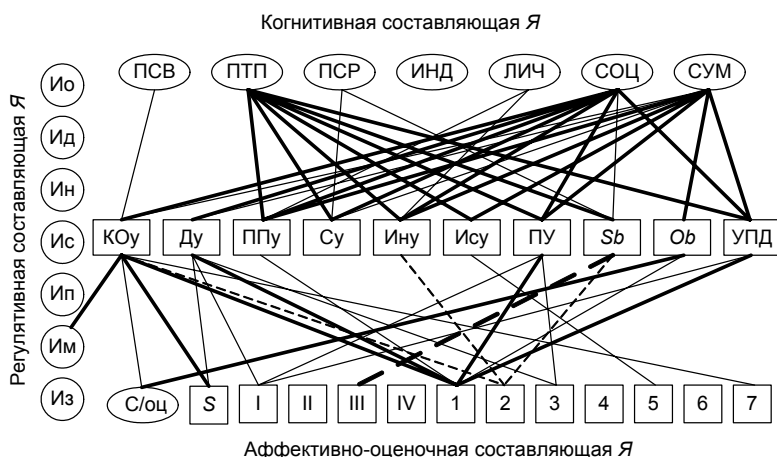


Рис. 10. Схема взаимосвязей параметров эффективности деятельности с показателями когнитивной, аффективно-оценочной и регулятивной составляющих самосознания педагогов ($n = 198$)¹

Большинство параметров успешности наиболее плотно ($p < ,001$) связаны с такими показателями, как осознание профессиональной типичности педагога (ПТП) и осознание профессионально важных социальных свойств (СОЦ). Интересен факт, что показатель своеобразия в профессии у педагогов профессиональной школы (ПСВ) связан только с коммуникативно-организаторскими умениями (КОУ), а показатель самореализации

¹ Обозначения показателей составляющих Я приведены в табл. 13, параметров успешности педагогической деятельности – на с. 109.

(ПСР) – с совершенствованием знаний и умений в области преподаваемых дисциплин (Су). Также установлено, что успешность тем выше, чем более педагоги уверены в себе (I), склонны к адекватно высокому самоуважению (I) и низкому ожиданию положительного отношения других (III), и наоборот.

Базовыми параметрами успешности труда по отношению к Я выступили коммуникативно-организаторские умения (10 связей). Обнаружена их положительная высоко значимая связь с такими показателями аффективно-оценочной составляющей Я, как глобальная самооценка ($p < ,05$), самоотношение ($p < ,01$), самоуважение ($p < ,01$), самоуверенность, самопринятие ($p < ,05$), самопонимание ($p < ,05$), и отрицательная связь с ожидаемым отношением других ($p < ,05$). Также выявлена положительная связь показателей коммуникативно-организаторских умений и интернальности в межличностных отношениях ($p < ,01$) и осознания профессионально важных социальных свойств ($p < ,01$). Обнаруженные факты говорят о том, что от системы педагогических коммуникаций, которую обеспечивают коммуникативно-организаторские умения, зависит отношение педагогов к себе, своему Я, их субъективная оценка локуса ответственности за характер межличностных отношений. Эти факты свидетельствуют в пользу точки зрения о механизме формирования представлений человека о себе посредством общения с другими людьми (*Ch. Cooley*, 1964; *G. H. Mead*, 1934 и др.).

Анализ корреляционной плеяды (см. рис. 10) также обнаруживает следующие интересные факты: 1) положительную связь между показателями исследовательских умений и самокритичности ($p < ,05$); 2) отрицательную связь между инновационными умениями и ожидаемым отношением со стороны других ($p < ,05$); 3) отрицательную связь между субъективными характеристиками успешности, такими как профессионально важные качества, опыт, удовлетворенность, и ожиданием положительного отношения других ($p < ,01$).

Факторизация показателей Я и успешности деятельности с последующим Varimax-вращением показала обоснованность выбора содержательного различных и релевантных задач исследования феноменов, эксплици-

рующих, с одной стороны, три составляющих *Я*, с другой – успешность деятельности педагога (табл. 13).

Таблица 13

Факторное отражение строения *Я*
и параметров успешности педагогической деятельности ($n = 198$)

Обо- значе- ние	Показатель	Факторы до вращения				Факторы после вращения			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ПСВ	Осознание профессио- нального своеобразия	,271		,554	,280			,700	
ПТП	Осознание профессио- нальной типичности	,349		,355	,365			,565	
ПСР	Осознание профессио- нальной самореализации	,360		,570				,670	
ИНД	Осознание выраженности в профессии своих инди- видных свойств	,300		,421	,397			,670	
ЛИЧ	Осознание выраженности в профессии своих лич- ностных свойств	,346		,514				,650	
СОЦ	Осознание выраженности в профессии своих соци- альных свойств	,503		,506				,691	
С/оц	Глобальная самооценка	,403	,414				,488		,310
<i>S</i>	Глобальное самоотноше- ние	,447	,602		– ,306		,782		
I	Самоуважение	,435	,460	,305	– ,249		,650		,301
II	Аутосимпатия		,488		– ,431		,677		
III	Ожидание положительно- го отношения других		,602		– ,265		,636		
IV	Самоинтерес	,298	,513		– ,202		,596		
1	Самоуверенность	,521	,479				,679		
2	Ожидание отношения дру- гих		,539				,478		
3	Самопринятие		,433		– ,309		,623		
4	Саморуководство		,444				,392		
5	Самообвинение				,416		– ,377	,341	

Окончание табл. 13

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Самоинтерес		,555				,676		
7	Самопонимание		,413	– ,302			,590		
Ио	Интернальность общая	,331	,449	– ,472	,501				,866
Ид	Интернальность в области достижений	,270	,485	– ,422	,384				,756
Ин	Интернальность в области неудач			– ,502	,520				,821
Ис	Интернальность в семейных отношениях			– ,552	,341				,696
Ип	Интернальность в производственных отношениях				,393				,487
Им	Интернальность в межличностных отношениях	,339		– ,428	,207				,592
Из	Интернальность в отношении здоровья и болезни				,365				,438
КОу	Коммуникативно-организаторские умения	,714	– ,318			,785			
Ду	Дидактические умения	,709	– ,438			,849			
ППу	Проектировочно-прогностические умения	,676	– ,339			,735			
Су	Специальные умения	,595	– ,379			,707			
Ину	Инновационные умения	,669	– ,434			,786			
Ису	Исследовательские умения	,619	– ,354			,716			
<i>Sb</i>	Субъективные параметры успешности	,632	– ,454			,780			
<i>Ob</i>	Объективные параметры успешности	,659	– ,301			,729			
Стаж	Стаж	,350				,433			
	Доля объяснимой дисперсии, %	21,1	15,3	9,2	6,98	18,8	13,4	10,5	9,9

Примечание. Незначимые факторные веса опущены.

Факторный анализ переменных без вращения позволил выделить 4 наиболее значимых фактора (Kaiser – Meyer – Olkin MSA $\chi^2 = 3543,107$; $df = 703$; $p < ,000$), объясняющих 52,58% общей совокупности перемен-

ных. Первый и второй факторы в своем составе с высокой нагрузкой содержат как показатели *Я*, так и параметры успешности, что свидетельствует в пользу гипотезы о наличии взаимосвязи этих феноменов. В соответствии с задачей данного этапа работы интерпретировались только эти два фактора.

Первый фактор, объясняющий большую долю суммарной дисперсии переменных (21,1%), по праву можно назвать фактором высокой успешности деятельности педагога, поскольку его суммарный показатель абсолютно превалирует над остальными по своей нагрузке ($r_{xy} = ,854$; $p < ,000$). Состав фактора убедительно демонстрирует, что успешность прямо пропорционально связана с показателями всех составляющих *Я*. Однако наибольшую плотность связей обнаруживают когнитивные показатели, а затем по степени убывания плотности связей аффективно-оценочные и регулятивные.

Содержание фактора свидетельствует о том, что в целом успешность педагогической деятельности имеет большую выраженность у педагогов с большим стажем работы, более высоким уровнем профессионально-ролевой идентификации, осознания своего своеобразия в профессии, своих возможностей и ограничений самореализации. При этом осознание выраженности в профессии своих социальных свойств имеет наибольший вес ($r_{xy} = ,503$; $p < ,001$) из всех когнитивных показателей, а отсюда и высокую значимость для продуктивности работы педагога. Высокая успешность тесно связана с общим позитивным отношением к себе, уверенностью и высоким самоуважением, а также с включенностью *Я* педагога в результаты своей деятельности. В целом данный фактор можно охарактеризовать как *высокую успешность деятельности при высоком уровне осознания особенностей своего профессионального Я, его позитивности и авторстве*.

В состав *второго фактора* (15,3%) с большой нагрузкой и отрицательным знаком вошли все показатели успешности и с положительным знаком – все показатели аффективно-оценочной составляющей, кроме самообвинения, а также показатели общей интернальности и интернальности в области достижений. В обоих факторах представлен весь состав параметров успешности, однако с различными знаками и в сочетании с показателями различных составляющих *Я*. Содержательная интерпретация второго фактора, ве-

роятно, эвристична через защитную функцию самосознания, обеспечивающую устойчивость общего самоуважения и самоэффективности педагогов вне зависимости от уровня продуктивности и качества их деятельности. В пользу данного объяснения свидетельствуют результаты исследований Е. Т. Соколовой, которая выявила ряд стратегий защитного изменения знаний о себе в случае появления релевантной Я информации, угрожающей его позитивности (Е. Т. Соколова, 1989, с. 208–209).

Таким образом, анализ характера выявленной взаимосвязи показал наличие ее высокой плотности между успешностью деятельности и когнитивной составляющей, постепенное уменьшение плотности взаимосвязи с аффективно-оценочной и практически отсутствие таковой с регулятивной составляющей.

Выявление характера установленной взаимосвязи в зависимости от стажа работы педагога требовало эмпирических свидетельств его влияния на изучаемые нами феномены, что и составило второй этап проверки гипотезы.

Исследование влияния стажа работы педагогов на их Я и успешность деятельности (2-й этап)

Сравнительный анализ показателей всех составляющих Я педагогов с различным стажем позволяет констатировать отсутствие их достоверных различий ($p > ,05$). Данный факт свидетельствует о стабильности количественного уровня этого феномена, что согласуется с представлением о нем как об устойчивом образовании относительно возраста человека (Р. Бернс, 1986; Г. Крайг, 2000; С. Р. Пантеев, 1993; Е. И. Петанова, 2001; S. Coopersmith, 1967; M. Rosenberg, 1979); о его относительной стабильности в связи с работой защитных механизмов Я (Р. М. Грановская, Е. Т. Соколова, 1989).

Исключение составили более высокие у педагогов со стажем свыше 15 лет в сравнении с молодыми педагогами показатели осознания собственной профессиональной типичности ($t = 1,63$; $p < ,01$), общей интернальности ($t = 2,06$; $p < ,04$) и более низкие – ожидания положительного отношения других ($t = 2,59$; $p < ,01$), самоинтереса ($t = 2,47$; $p < ,02$) и интернальности в области профессиональных отношений ($t = 1,54$; $p < ,01$).

Своеобразие строения Я педагогов с различным стажем проявляется в автономности его когнитивной составляющей у молодых педагогов и ее плотной

взаимосвязи с аффективно-оценочной у педагогов со стажем 5–10 лет и с регулятивной у педагогов со стажем более 15 лет.

В п. 2.3.1 мы эмпирически получили свидетельства о положительной связи трудового стажа педагогов и успешности деятельности. Этот факт инициировал необходимость контроля переменной «стаж работы» при изучении взаимосвязи *Я* и успешности посредством балансировки длительности, что составило третий этап проверки гипотезы.

**Сравнительное исследование особенностей взаимосвязи
Я педагогов и успешности деятельности
в зависимости от стажа работы (3-й этап)**

У молодых педагогов взаимосвязь между показателями успешности труда и *Я* в целом представлена лишь в качестве тенденции (табл. 14).

Таблица 14

Коэффициенты канонической корреляции всей совокупности параметров успешности деятельности и показателей *Я* в целом и его отдельных составляющих в группах педагогов с различным стажем

Стаж работы	Показатели Я в целом			Составляющие Я								
				Когнитивная			Аффективно-оценочная			Регулятивная		
	<i>Rc</i>	χ^2 (270)	<i>p</i>	<i>Rc</i>	χ^2 (70)	<i>p</i>	<i>Rc</i>	χ^2 (130)	<i>p</i>	<i>Rc</i>	χ^2 (70)	<i>p</i>
Менее 3 лет	,904	293,9	0,1	0,591	59,5	,8	,767	152,7	,08	,627	64,6	,6
5–10 лет	,888	333,3	,005	,651	96,2	,08	,724	177,6	,004	,691	69,1	,4
Более 15 лет	,89	332,6	,006	,78	172,6	,008	,605	68,7	,5	,676	81,3	,2

Примечание. Жирным шрифтом выделены значимые показатели.

Это свидетельствует о том, что на этапе включения в новую профессиональную деятельность успешность ее осуществления начинающим педагогом в меньшей степени связана с областью *Я*. У педагогов со стажем

5–10 лет наблюдается наиболее тесная связь параметров успешности с аффективными показателями *Я*, а у педагогов со стажем более 15 лет – с когнитивными. Данный факт подтверждают эмпирические свидетельства об усилении роли внутренних детерминант активности человека с увеличением его возраста (*А. В. Захарова*, 1989; *А. Н. Крылов*, 1984; *А. А. Реан*, 2000). Между успешностью педагога и его субъективной оценкой вклада своего *Я* в такую вне зависимости от стажа выявлена лишь тенденция к связи.

Детализация результатов показала, что на стадии адаптации к профессии успешность молодого педагога прямо пропорционально связана с осознанием своей профессиональной типичности, ответственностью *Я* в области неудач и межличностных отношений и обратно пропорционально – с ожиданием положительного отношения других.

У педагогов со стажем работы 5–10 лет успешность прямо пропорционально связана с осознанием своих социальных свойств и особенностей профессионального *Я* в целом, а также со всеми аффективными показателями *Я*, кроме отраженного самоотношения и самоинтереса; обратно пропорционально – с ответственностью *Я* в области неудач и межличностных отношений.

У педагогов со стажем работы более 15 лет успешность деятельности прямо пропорционально связана со всеми когнитивными показателями *Я*, а также с общей интернальностью, саморуководством и уважением к себе.

Таким образом, эмпирическое исследование особенностей самосознания педагогов в связи с успешностью их деятельности и стажем работы позволило установить:

- своеобразие *Я* педагогов в зависимости от успешности их профессиональной деятельности;
- влияние стажа работы на выраженность отдельных показателей *Я* педагогов и его строение;
- различную плотность взаимосвязи успешности профессионально-педагогической деятельности с тремя составляющими *Я*;
- своеобразие взаимосвязи *Я* педагогов и успешности деятельности в зависимости от стажа работы.

Выдвинутая в ходе теоретического анализа гипотеза о своеобразии взаимосвязи *Я* педагогов и успешности их деятельности в зависимости от

этапа профессионализации получила свидетельства в свою пользу. Результаты исследования говорят о правомерности предложенного определения *Я* педагога одновременно как условия и показателя развития его субъектности в процессе профессионализации.

Эмпирическое исследование особенностей *Я* педагогов в процессе профессионального развития позволило сделать следующие **выводы**:

1. *Я* педагога как целостное многокомпонентное образование обнаруживает относительную устойчивость выраженности показателей на разных этапах профессионализации. Исключение составляют достоверно более высокие показатели осознания педагогами собственной профессиональной типичности, общей интернальности и более низкие показатели ожидания положительного отношения других, самоинтереса, интернальности в области профессиональных отношений у педагогов с большим стажем в сравнении с адаптантами.

Своеобразие строения *Я* педагогов в зависимости от стажа проявляется в автономности когнитивной составляющей у молодых педагогов, которая на более поздних этапах профессионализации показывает высокую плотность связей с аффективно-оценочной (педагоги со стажем 5–10 лет) и регулятивной (педагоги со стажем более 15 лет) составляющими *Я*.

Изменчивость *Я* современных педагогов в зависимости от успешности их профессиональной деятельности проявляется в том, что высокоэффективных педагогов отличает достоверно более высокий уровень осознания своих профессиональных особенностей, глобальной самооценки, самоуважения, самоуверенности и интернальности в межличностных отношениях в сравнении с низко- и среднеэффективными педагогами, не обнаруживающими достоверных различий между собой по данным показателям.

2. Обнаружена взаимосвязь *Я* педагогов и успешности их профессиональной деятельности, характеризующаяся своеобразием на разных этапах профессионализации. Для молодых педагогов характерна низкая согласованность успешности деятельности с показателями всех составляющих *Я*; у педагогов со стажем от 5 до 10 лет наивысшая плотность взаимосвязей выявлена с аффективно-оценочной стороной *Я*; у педагогов со стажем более 15 лет – с когнитивной.

2.3.3. Семантика образа Я педагога в контексте профессиональной успешности

Предыдущие исследования позволили ответить на следующие вопросы: сопряжены ли отдельные составляющие *Я* с успешностью деятельности педагога, каков характер этой сопряженности на разных этапах профессионального развития?

В частности, установлено, что успешность деятельности педагога более тесно связана с областью осознания своих профессиональных особенностей (когнитивная составляющая образа *Я*), нежели с самоотношением (аффективная составляющая) и саморегуляцией (регулятивная составляющая). Основываясь на данных фактах, мы посчитали необходимым проведение поискового исследования с целью выявления компонентного состава когнитивной подструктуры профессионального *Я* педагога, т. е. семантики образа *Я*.

Семантика Я-образа педагога

Участники исследования. В исследовании приняли участие 37 педагогов сферы начального и среднего профессионального образования в возрасте от 20 до 47 лет со стажем работы от 3 до 20 лет. Спецификой данной выборки явились ее однородность по половому составу (женщины).

Метод исследования. В исследовании был использован метод свободного самоописания с последующим применением контент-анализа. В инструкции участникам предлагалось описать себя по трем ключевым позициям:

- представления о своем *Я*;
- представления о своем реальном профессиональном *Я*;
- представления о своем идеальном профессиональном *Я*.

Необходимость сравнения представлений о себе как о профессионале с образом *Я* в целом была обусловлена требованием отбора для дальнейших исследований педагогов с выраженными профессиональными представлениями о себе, чьи самоописания образа *Я* не совпадают с описанием их профессионального *Я*. Построение наиболее полного семантического поля представлений педагогов о своем *Я* обеспечивалось их характеристиками идеального педагога-профессионала.

Тексты самоописаний педагогов подвергались контент-аналитической обработке. Выделение категорий контент-анализа определялось теоретической основой исследования, а также содержанием изучаемых текстов. Теоретической основой кодирования самоописаний выступила концепция о Я как установочной системе, включающей присоединяющие и дифференцирующие представления человека о себе.

Ниже представлены кодировочные категории компонентов содержания профессионального Я-образа.

Кодировочные категории компонентов содержания Я-образа педагога

Категория А (присоединяющая составляющая Я) – осознание образа своей профессии и образа типичного профессионала:

- А1 – осознание образа своей профессии:
 - А1.1 – осознание предмета профессиональной деятельности;
 - А1.2 – осознание цели профессиональной деятельности;
 - А1.3 – осознание содержания профессиональной деятельности;
 - А1.4 – осознание средств профессиональной деятельности;
 - А1.5 – осознание методов профессиональной деятельности;
 - А1.6 – осознание условий профессиональной деятельности;
 - А1.7 – осознание особенностей, характерных только для педагогической деятельности;
 - А1.8 – осознание типичных трудностей, характерных только для педагогической деятельности;
- А2 – осознание образа современного конкурентоспособного профессионала.

Категория В (дифференцирующая составляющая Я) – осознание своих профессиональных особенностей:

- В1 – осознание особенностей своей профессиональной направленности;
- В2 – осознание своей профессиональной компетентности:
 - В2.1 – осознание своей специальной компетентности;
 - В2.2 – осознание своей методической компетентности;
 - В2.3 – осознание своей социально-психологической компетентности;
 - В2.4 – осознание своей дифференциально-психологической компетентности;
 - В2.5 – осознание своей аутопсихологической компетентности;
- В3 – осознание своих профессионально важных и нежелательных качеств:
 - В3.1 – осознание своих профессионально важных качеств;
 - В3.2 – осознание своих профессионально нежелательных качеств;

- В4 – осознание своих профессионально значимых и нежелательных психофизиологических особенностей:
 - В4.1 – осознание своих профессионально значимых психофизиологических особенностей;
 - В4.2 – осознание своих профессионально нежелательных психофизиологических особенностей;
- В5 – осознание собственных профессионально обусловленных деформаций личности;
- В6 – осознание своей профессиональной идентичности;
- В7 – осознание возможностей и ограничений своего профессионального развития:
 - В7.1 – осознание возможностей профессионального развития;
 - В7.2 – осознание ограничений профессионального развития;
- В8 – осознание своего индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- В9 – осознание своего профессионального признания:
 - В9.1 – осознание признания в лице учащихся;
 - В9.2 – осознание признания в лице коллег.

Результаты исследования и их обсуждение. Изучение самоописаний педагогов с целью сравнения их представлений о себе как о профессионале с общей Я-концепцией показало, что все участники исследования характеризуются выраженными профессиональными представлениями, не совпадающими с описанием их Я-концепции в целом.

Анализ текстов позволил выделить 293 индикатора, образующих контент-аналитические категории семантического поля Я-образа педагога. Теоретически выделенный набор категорий контент-анализа в процессе работы над содержанием исследуемых текстов был дополнен следующими позициями: В7 – осознание возможностей и ограничений своего профессионального развития; В8 – осознание своего индивидуального стиля профессиональной деятельности; В9 – осознание своего профессионального признания.

Следует отметить, что такие теоретически выделенные категории, как А2 – осознание образа типичного профессионала, В4 – осознание своих профессионально значимых и нежелательных психофизиологических особенностей, В5 – осознание собственных профессионально обусловленных деформаций личности, не были представлены в самоописаниях педа-

гогов среднего профессионального образования. Однако это не является достаточным основанием для их удаления, поскольку «...не все реально постигаемое в себе самом и не все в собственном самосознании ясно осознанно, некоторые аспекты Я-образа оказываются ускользающими от сознания, неосознанными» (В. В. Столин, 1983, с. 113).

В текстах самоописаний были представлены и присоединяющая, и дифференцирующая составляющие профессионального Я-образа. Присоединяющая составляющая Я-образа педагога, трактуемая как осознание образа своей профессии и образа типичного профессионала, характеризуется наименьшей частотой встречающихся в текстах самоописаний индикаторов (4,1%). Причем данное «присоединение» выражено только через осознание условий, средств и содержания своего труда.

Осознание образа профессии и образа типичного профессионала является условием отождествления, идентификации себя с соответствующим профессиональным сообществом и осуществляемой деятельностью. Контент-анализ текстов самоописаний позволил выявить, что лишь 16% педагогов из всей выборки идентифицируют себя с педагогическим сообществом. Интересен факт, что среди них 8% педагогов имеют средний стаж работы 12 лет, т. е. находятся на стадии профессионализации, однако в текстах их самоописаний не представлены индикаторы присоединяющей составляющей образа Я.

Дифференцирующая составляющая Я, рассматриваемая как осознание собственных профессиональных особенностей, представлена 95,9 % индикаторов категорий и подкатегорий, имеющих различные уровни выраженности. Данный факт говорит о том, что дифференцирующая составляющая Я педагога отличается от присоединяющей когнитивной сложностью и дифференцированностью.

Поисковое исследование позволило не только уточнить компонентный состав семантического поля Я педагога, но и обозначить тенденции изменения представлений педагогов о себе на разных стадиях профессионального становления. С этой целью выборка педагогов была разбита по критерию «стаж работы» на 3 группы соответственно стадиям профессионализации: 1-я группа – педагоги со стажем работы менее 3 лет; 2-я группа – от 3 до 10 лет; 3-я группа – от 10 до 20 лет.

Выраженность компонентов профессионального *Я*-образа (контент-аналитических категорий) во всей выборке участников исследования и в группах в зависимости от стажа работы представлена в табл. 16.

Таблица 16

Выраженность контент-аналитических категорий семантического поля образа *Я* педагогов во всей выборке участников исследования и в группах с различным стажем работы, %

Контент-аналитические категории, подкатегории	Выраженность категорий контент-анализа			
	во всей выборке	в группах со стажем работы		
		менее 3 лет	от 3 до 10 лет	более 10 лет
A1:	4,1	1,7	2,4	–
A1.3	1,7	1,0	0,7	–
A1.4	1,0	–	1,0	–
A1.6	1,4	0,7	0,7	–
B1	11,9	3,7	5,1	3,0
B2:	16,7	5,4	8,9	2,4
B2.0	4,4	1,3	2,0	1,0
B2.1	3,4	1,3	2,0	–
B2.2	3,4	2,0	1,0	0,3
B2.3	4,1	0,6	3,1	0,3
B2.4	0,7	0,3	0,8	–
B2.5	0,7	–	–	0,7
B3:	45,0	11,3	22,8	10,9
B3.1	37,9	9,2	18,8	9,9
B3.2	7,1	2,1	4,0	1,0
B6	2,7	0,3	0,3	2,1
B7:	17,4	6,1	5,1	6,1
B7.1	11,3	3,0	3,0	5,2
B7.2	6,1	3,0	2,0	1,0
B8	1,4	0,7	–	0,7
B9:	0,7	–	–	0,7
B9.1	–	–	–	0,3
B9.2	–	–	–	0,3

Примечания:

1. Не обнаруженные в текстах самоописаний категории контент-анализа не представлены.

2. Категория B2.0 трактуется как осознание педагогами недифференцированной на виды профессиональной компетентности.

Результаты поискового исследования позволили установить следующие тенденции в динамике развития представлений педагогов о своем профессиональном Я-образе:

- с увеличением стажа работы ослабевает осознание операционально-исполнительских компонентов профессиональной деятельности, таких как условия, средства, содержание;

- с ростом стажа работы усиливается осознание своих особенностей как субъекта профессиональной деятельности, например своей идентификации с профессией, возможностей профессионального развития, индивидуального стиля деятельности и т. д.

Отдельные показатели Я и успешность деятельности

Продолжением поискового исследования выступило изучение семантического поля Я-образа педагога, а также его отдельных показателей, таких как представление о способности к саморазвитию и внутренняя картина жизненного и профессионального путей в зависимости от успешности профессиональной деятельности¹.

Инструментарий. Методы сбора эмпирических данных: семантика Я-образа исследовалась с помощью метода свободного самоописания (М. Kuhn, T. McPartland, 1954); осознание способности к саморазвитию – опросника «Осмысленность жизни» (Д. А. Леонтьев, 1993); внутренняя картина жизненного и профессионального пути – методики «Психологическая автобиография» (Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова, 1998); использовалась система экспертной оценки успешности профессионально-педагогической деятельности (см. п. 2.3.1).

Методы обработки и статистического анализа: контент-анализ, методы дескриптивной статистики, индуктивный (U-критерий Mann – Whitney) и корреляционный (Spearman) анализы.

¹ Далее в тексте представлены результаты, полученные в рамках дипломной работы О. В. Боголюбовой «Субъективная семантика Я-образа педагога в контексте профессиональной успешности», выполненной под руководством Е. В. Дьяченко в 2003 г.

Участники исследования. В исследовании приняли участие педагоги Нижнетагильского торгово-экономического техникума (33 женщины) со стажем работы от 8 месяцев до 35 лет ($M = 9,5$; $SD = 11,22$) в возрасте от 21 года до 63 лет ($M = 34,0$; $SD = 13,3$).

Результаты исследования и выводы. Эмпирическое исследование семантики Я-образа педагогов с помощью метода свободного самоописания позволило установить качественные и количественные различия в представлениях о себе у педагогов с разной успешностью и стажем профессиональной деятельности:

- у высокоуспешных педагогов в сравнении с низкоуспешными значительно выражен интерес к работе ($p < ,05$). Причем первые делают акцент на своей работоспособности, на удовлетворительном результате труда и на стремлении планировать свою деятельность, а вторые отмечают трудности, связанные с планированием трудовой деятельности и с собственной мобильностью;

- высокоуспешные педагоги в большей степени идентифицируют себя с профессией ($p < ,02$) и осознают свои достоинства и недостатки ($p < ,05$) по сравнению с низкоуспешными; они имеют разносторонние интересы, хобби и не «зациклены» только на профессии;

- низкоуспешные педагоги отличаются тем, что 40% их самоописаний посвящено эмоциональным и волевым качествам, что может говорить об их высокой ориентированности на себя;

- при сравнении стажевых групп обнаружилось, что в группу педагогов со стажем более 10 лет вошли 78% высокоуспешных, а в группу со стажем менее 2 лет – 75% низкоуспешных. Педагоги старшей стажевой группы в самоописаниях показали ориентированность на работу и удовлетворенность ею в отличие от педагогов младшей стажевой группы, отдавших приоритет семье. Педагоги младшей стажевой группы в меньшей степени ориентированы на своих коллег и студентов, им труднее удастся устанавливать с ними контакт в отличие от педагогов старшей стажевой группы.

Определение Я-образа как условия и показателя субъектности педагога инициировало эмпирическое изучение его отдельных составляющих.

Исследование осознания способности к саморазвитию педагогов в связи с успешностью деятельности позволило установить, что высокоуспешных педагогов в сравнении с низкоуспешными отличает наличие целей, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу ($p < ,05$). Педагоги с низкой успешностью труда находятся в ситуации поиска и неопределенности. Интересен факт, что и те и другие принимают представление о том, что человек способен осуществлять контроль над собственной жизнью, свободен в принятии решений и их реализации (отсутствие достоверных различий по шкале «Локус контроля – жизнь» ($p = ,65$)). Однако воплощают подобное представление в жизнь педагоги по-разному. Высокоуспешные педагоги ответственность за происходящие с ними события берут на себя, они способны контролировать свою жизнь, быть инициаторами происходящих с ними изменений. Низкоуспешные не уверены в своей способности контролировать жизнь в соответствии со своими стремлениями и целями. Причину происходящих с ними как позитивных, так и негативных изменений они видят в других людях, в стечении обстоятельств и редко в себе (шкала «Локус контроля – Я» ($p = ,65$)).

Изучение особенностей восприятия педагогами жизненного и профессионального пути в зависимости от успешности деятельности показало, что:

- успешности профессиональной деятельности педагогов в наибольшей степени способствует реалистичность ближних целей, а также наличие жизненного и профессионального опыта;
- высокоуспешные педагоги отличаются тем, что при описании их жизненной картины они продемонстрировали общую высокую продуктивность прошлых и будущих жизненных событий, широту круга значимых переживаний, способность к более четкой дифференцированности значимых событий жизни, а также наличие тенденции к прогнозированию, выстраиванию своих профессиональных перспектив.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что профессиональная успешность педагогов тесно сопряжена с их образом Я, отражаясь в количественных и качественных различиях его составляющих.

Итог. Я на этапе самостоятельного выполнения профессиональной деятельности сопряжено с ее успешностью и длительностью выполнения. Своеобразие Я во взаимосвязи с успешностью деятельности проявляется в высокой степени осознания своих личностных и профессиональных особенностей в общем контексте жизненных интересов, осмысленности и перспективности жизни, реалистичности целей, адекватно высокой глобальной самооценке, самоуважении, интернальности, тесной согласованности показателей Я между собой.

Сопряженность Я и профессиональной успешности имеет свою специфику в зависимости от длительности включенности в педагогическую деятельность. Причем это проявляется не в выраженности показателей Я, а в характере их взаимосвязи с успешностью.

Заключение

В монографии предпринята попытка концептуализации проблемы взаимодействия *Я* человека и его развития в профессии.

Концептуально профессиональное развитие рассматривается нами как способ самореализации, форма становления субъектности. Гипотетически феномен *Я* определяется как условие и показатель профессионализации.

Изучение психологического содержания сопряженности *Я* и профессионального пути осуществлялось с позиций категории развития и субъектного подхода; эмпирическая работа проводилась в логике единой исследовательской стратегии (корреляционный и *ex post facto* дизайны) и единых методов анализа данных.

Центральной гипотетической моделью, подлежащей проверке, выступило предположение о том, что особенности *Я*, возникшие под влиянием профессии, и особенности *Я*, обеспечивающие выбор профессии и успешность профессионализации человека, могут, во-первых, не совпадать или совпадать частично, во-вторых, иметь разное происхождение.

В ходе многочисленных эмпирических исследований установлена *сопряженность* между образом *Я* в целом и его отдельными феноменами (в частности, самооценкой, самоотношением, локусом ответственности, представлениями о себе, внутренней картиной жизненного пути) и характеристиками развития человека в профессии (в частности, устойчивостью профессиональных предпочтений, успешностью обучения и деятельности). Данная зависимость преломляется комплексом условий, в число которых входят этап профессионального становления, стаж работы, тип образовательного учреждения (школа, техникум, колледж, вуз), социально-региональная принадлежность человека к большому или малому городу. Характер зависимости динамичен и обладает признаками каузального подобия.

Получены эмпирические свидетельства в пользу центральной гипотезы исследования в отношении таких феноменов *Я*, как смысложизненные ориентации, локус *Я*, самоуважение.

Результаты исследовательской работы выступают эмпирическим «фундаментом», открывая перспективы для индуктивной концептуализации представлений о феномене *Я* в контексте профессионализации; исследования культурно-специфических эффектов *Я*, роли и функций *Я* в ситуации многоальтернативного профессионального выбора, изменчивости и многообразия *Я* в контексте профессии; разработки технологий психологического сопровождения развития человека в профессии, в основе которых лежат представления об образе *Я* как психологическом ресурсе и показателе профессионализации.

Библиографический список

Абульханова-Славская К. А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1995. С. 85–97.

Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. М., 1989. С. 110–134.

Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. М., 1982. С. 92–99.

Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности // Методологические проблемы психологии. М., 1973. 288 с.

Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности: (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психол. тр. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996а. 224 с.

Абульханова-Славская К. А. Российский менталитет: кросскультурный и типологический подходы // Психология и сознание личности: (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психол. тр. М.; Воронеж, 1996б. С. 168–196.

Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности // Психол. журн. 1985. № 5. С. 3–8.

Абульханова-Славская К. А., Енакаева Р. Р. Российский менталитет – или игра без правил?: (Российско-французские кросскультурные исследования и диалоги) // Российский менталитет / Под ред. К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. М., 1996. С. 4–27.

Акопов Г. В., Иванова Т. В. Городская ментальность в структуре группового сознания // Психология и культура: Материалы докл. III съезда Рос. психол. о-ва, С.-Петербург, 24–28 июня 2003 г.: В 8 т. СПб., 2003. Т. 1. С. 53–56.

Алексеев Н. Г. Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания // Вопр. методологии. 1991. № 1. С. 3–8.

Алексеев Н. Г., Злотник Б. А., Громыко Ю. В. Организационно-деятельностная игра: возможности и области применения // Вестн. высш. шк. 1987. № 7. С. 30–35.

Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. М.: Знание, 1972. 280 с.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 379 с.

Анкудинова Н. Е. О развитии самосознания // Дошк. воспитание. 1958. № 2. С. 9–16.

Анкудинова Н. Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся I–IV классов учебной деятельности // Вопр. психологии. 1968. № 3. С. 26–29.

Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 3–18.

Артемова Е. Ю., Вяткин Ю. Г. Психосемантические методы описания профессии // Вопр. психологии. 1986. № 3. С. 127–133.

Артемова Е. Ю., Стрелков Ю. К. Профессиональная составляющая образа мира // Мышление, общение: активное взаимодействие с миром. Сб. науч. тр. / Яросл. гос. ун-т. Ярославль, 1988. С. 52–65.

Асадуллина С. Х. Влияние самооценки на формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 19 с.

Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психол. журн. 1984. № 3. С. 152–162.

Байметов В. А. Диалог в профессиональном самоопределении (в контексте психологического консультирования по выбору профессии): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990. 21 с.

Батраков С. Н. Проблема самосознания учителя как «человека культуры» // Мир психологии. 2002. № 2 (30). С. 148–158.

Батурин Н. А. Оценочная функция психики. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1997. 306 с.

Бахур В. Т. Это неповторимое Я. М.: Знание, 1986. 192 с.

Башкова С. А. Особенности образа будущего у старшеклассников больших и малых городов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 21 с.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М. Б. Гнедовского, М. А. Ковальчука. М.: Прогресс, 1986. 422 с.

Блонский П. П. Память и мышление: Избр. психол. произведения. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 288 с.

Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 199 с.

Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1965. 123 с.

Бодалев А. А. О психологическом понимании Я человека // Мир психологии. 2002. № 2. С. 12–17.

Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Моск. психотерапевт. журн. 1993. № 1. С. 63–76.

Борденюк О. В. Психологические факторы профессионального самосовершенствования будущих учителей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1983. 18 с.

Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1981. С. 159–177.

Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995. 43 с.

Бороздина Л. В. Что такое самооценка? // Психол. журн. 1992. № 4. С. 99–102.

Брагина В. Д. Представления о профессии и самооценка профессионально важных качеств учащейся молодежи // Вопр. психологии. 1996. № 2. С. 146–156.

Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психол. журн. 1991. № 6. С. 3–11.

Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая) // Психол. журн. 1992. № 6. С. 3–12.

Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1994. 109 с.

Брушлинский А. В. Субъект ментальности и ментальность субъекта // Российский менталитет / Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. М., 1996. С. 28–33.

- Бубер М.* Я и Ты: Пер. с нем. М.: Высш. шк., 1993. 175 с.
- Бунак В. Б.* Выделение этапов онтогенеза и хронологические границы возрастных периодов // Сов. педагогика. 1965. № 11. С. 108–113.
- Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю.* Психология жизненных ситуаций: Учеб. пособие / Рос. пед. агентство. М., 1998. 263 с.
- Вавилов В. А., Вавилов В. В.* Психологическая проблематика субъекта в теории профессиогенеза [Электронный ресурс]. [Б. м.], 2005. Режим доступа: <http://psychol.ras.ru/conf/vavil.htm>.
- Васьковская С. В.* Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1987. 17 с.
- Вачков И. В.* Психологические условия развития профессионального самосознания учителя (на материале специальных тренинговых групп): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 21 с.
- Визгина А. В., Пантилеев С. Р.* Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопр. психологии. 2001. № 3. С. 91–100.
- Виготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. Д. Б. Элькони. М.: Педагогика, 1984. Т. 4: Детская психология. 432 с.
- Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 219 с.
- Глуханюк Н. С.* Психология субъектной профессионализации педагога // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния РАО. 2003. № 5 (23). С. 64–79.
- Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В.* Особенности самосознания педагога в процессе профессионализации // Вестн. Перм. гос. пед. ун-та. Пермь, 2004. С. 23–34.
- Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В.* Эффективность профессионально-педагогической деятельности: опыт параметризации и экспертной валидации // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния РАО. 2002. № 1 (13). С. 117–128.
- Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В.* Эффекты и детерминанты Я-концепции в профессиональной жизни педагога // Психология и культура: Мате-

риалы докл. III съезда Рос. психол. о-ва, С.-Петербург, 24–28 июня 2003 г.: В 8 т. СПб., 2003. Т. 2. С. 343–345.

Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В., Боголюбова О. В. Семантика Я-образа педагога в контексте профессиональной успешности // Психология системного функционирования личности: Материалы междунар. конф. Саратов, 2004. С. 88–91.

Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В., Ковина Е. В. Самосознание педагога: результаты дифференциально-психологического исследования // Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы регион. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2002. С. 67–71.

Глуханюк Н. С., Колобкова А. И., Печеркина А. А. Психология безработицы: результаты исследований. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 86 с.

Головей Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1996. 326 с.

Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьников. М.: Педагогика, 1979. 160 с.

Григорьев Д. А. Динамика целеполагания в процессе профессионализации (на материале становящейся деятельности): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 159 с.

Гурова Р. Г. Духовный мир молодежи в меняющейся России XX в.: (Лонгитюд. социол.-пед. исслед. 1960–2000 гг.) // Мир психологии. 2000. № 4. С. 147–159.

Деркач А. А. Формирование продуктивной Я-концепции как акмеологическое условие развития профессионала // Акмеологические основы развития профессионала. М.; Воронеж, 2004. С. 309–451.

Деркач А. А. и др. Реализация концепции Я в системе жизненных отношений личности (акмеологический аспект) / А. А. Деркач, Е. Б. Старовойтенко, А. Ю. Кривокулинский. М.: Изд-во Рос. акад. управления, 1993. 156 с.

Джемс У. Психология / Под ред. Л. А. Петровской. М.: Педагогика, 1991. 368 с.

Донцов А. И., Белокрылова Г. М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопр. психологии. 1999. № 2. С. 42–49.

Дорфман Л. Я. Провинциальная ментальность: проект теоретико-эмпирического исследования // Провинция: процесс международной интеграции в XXI веке / Отв. ред. В. С. Сизов. Киров, 2001. С. 13–28.

Дорфман Л. Я. Современные исследования многоаспектности Я // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е. А. Малянов, Н. Н. Захаров, Е. М. Березина и др.; Перм. гос. ин-т искусства и культуры; Прикам. соц. ин-т. Пермь, 2002. С. 122–140.

Дорфман Л. Я. Я-концепция // Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / Под ред. Л. Я. Дорфмана. М., 2004. С. 96–178.

Дубов И. Г. Изучение менталитета россиян // Ежегодник Рос. психолог. о-ва: Материалы 3-го Всерос. съезда психологов, С.-Петербург, 25–28 июня 2003 г.: В 8 т. СПб., 2003. Т. 3. С. 164–169.

Дубов И. Г. Феномен менталитета: психологический анализ // Вопр. психологии. 1993. № 5. С. 20–29.

Дьяченко Е. В. Психологическая оценка успешности профессионально-педагогической деятельности (на примере педагогов начального и среднего профессионального образования Уральского региона) // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Г. Д. Бухарова. Екатеринбург, 2004. Вып. 3. С. 178–196.

Дьяченко Е. В., Боголюбова О. В. Осмысленность жизни и профессиональная успешность педагога // Ломоносов – 2004: Тез. докл. Междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и мол. ученых. М., 2004. С. 23–24.

Дьяченко Е. В., Сметанина Ю. Б. Особенности образа Я старшеклассника на этапе выбора профессии // Молодежь и наука XXI века: Тез. докл. V Всерос. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов. Красноярск, 2004. С. 206–207.

Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза // Психол. журн. 1998. № 4. С. 80–86.

Завалишина Д. Н., Барабанщиков В. А. Детерминация и развитие психики // Принцип системности в психологических исследованиях / Отв. ред. Д. Н. Завалишина, В. А. Барабанщиков; АН СССР. Ин-т психологии. М., 1990. С. 3–9.

Залученова Е. А. Самооценка: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 180 с.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1: Психическое развитие ребенка. 320 с.

Захарова А. В. Генезис самооценки: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1989. 350 с.

Захарова А. В. Уровень притязаний как показатель самооценки // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии / АПН СССР. М., 1989. Вып. 1 (1). С. 47–51.

Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР: В 2 т. М., 1966. Т. 2. С. 187–207.

Зеер Э. Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: Дис. ... д-ра психол. наук. Свердловск, 1988. 340 с.

Зеер Э. Ф. Психология профессий. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 244 с.

Зеличенко А. Психология духовности. М.: Изд-во Трансперсон. ин-та, 1996. 400 с.

Иващенко А. В., Агапов В. С., Барышникова И. В. Проблемы Я-концепции личности в отечественной психологии // Мир психологии. 2002. № 2 (30). С. 17–30.

Каверина Р. Д. Опыт психологической классификации некоторых профессий в целях профконсультирования // Вопр. психологии. 1978. № 4. С. 64–72.

Каменский Р. Г. Динамика самоопределения педагогов в организационно-деятельностной игре: (На материале проектирования инновационных образовательных систем): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 19 с.

Каташев В. Г. Педагогические основы формирования профессионального самосознания учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1995. 34 с.

Климов Е. А. Введение в психологию труда. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 199 с.

Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. 224 с.

Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.

Климов Е. А. Психология труда как область знания, отрасль науки, учебная дисциплина и профессия // *Вопр. психологии.* 1983. № 1. С. 102–108.

Климов Е. А. Путь в профессию: Пособие для ст. кл. общеобразоват. шк. Л.: Лениздат, 1974. 190 с.

Кожухарь Г. С. Соотношение личностного и профессионального самоопределения у учителей (мотивационный аспект): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1993. 20 с.

Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1980. 22 с.

Колмогорцева Н. Н. Влияние профессиональной составляющей образа мира на формирование образа Я: (На материале студентов факультета коррекционной педагогики и психологии): Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2002. 184 с.

Колобкова А. И. Особенности самооценки в связи с критическим событием – потерей и отсутствием работы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1999. 24 с.

Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.

Кон И. С. Категория Я в психологии // *Психол. журн.* 1981. № 3. С. 25–38.

Кон И. С. Открытие Я. М.: Политиздат, 1978. 367 с.

Кондаков И. М., Никлопец М. Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля // *Психол. журн.* 1995. № 1. С. 43–51.

Кондаков И. М., Сухарев А. В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // *Вопр. психологии.* 1989. № 5. С. 158–164.

Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. 256 с.

Корнеева Л. Н. Профессиональная психология личности // *Психологическое обеспечение профессиональной деятельности* / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 1991. С. 61–83.

Корнилов А. П. Диагностика регулятивной функции самосознания // Психол. журн. 1995. № 2. С. 107–114.

Краснов С. И. Ценностное и организационное самоопределение педагогов в проектировании инновационных образовательных систем: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 21 с.

Кринчик Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2004. № 4. С. 61–69.

Кудрявцев Т. В. Исследование психологических особенностей профессионального становления личности // Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. М., 1985. С. 132–143.

Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопр. психологии. 1983. № 2. С. 51–59.

Кукосян О. Г. Профессия и познание людей / Под науч. ред. А. А. Бодалева. Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. ун-та, 1981. 160 с.

Кэрт Р. В. Становление самооценок и взаимооценок учащихся групп токарей-универсалов в среднем профтехучилище // Вопр. психологии. 1980. № 6. С. 131–134.

Лебедчук П. В. Особенности формирования профессионального самосознания студентов педвуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 22 с.

Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

Леонтьев А. Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 2. С. 240–242.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.

Леонтьев А. Н. Философия психологии: Из науч. наследия / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с.

Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейский, российских и американский традиций. М.: Смысл, 1998. 532 с.

Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978. С. 156–172.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы: В 2 т. М.: Педагогика, 1970. Т. 1–2.

Любимова Г. Ю. От первокурсника до выпускника, проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2000. № 1. С. 48–62.

Мажуль Л. А., Петров В. М. Этносы, культуры и специфика менталитетов: информационный подход // Информационный подход в науках о человеке / Отв. ред. Г. М. Балим, В. М. Петров, В. П. Рыжов. Таганрог, 2001. С. 26–47.

Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. 684 с.

Маркова А. К. Психология профессионализма / Междунар. гуманитар. фонд «Знание». М., 1996. 308 с.

Машин В. А. Профессионализация личности в зрелом возрасте (на материале деятельности операторов АЭС): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1993. 415 с.

Мерлин В. С. Деятельность как опосредующее звено в связи разноуровневых свойств индивидуальности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности / Отв. ред. В. С. Мерлин. Пермь, 1978. Вып. 2. С. 15–40.

Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 254 с.

Мерлин В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание: Учеб. пособие / Науч. ред. Б. А. Вяткин. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ин-та, 1990. 110 с.

Миронова Т. Л. Развитие самосознания у учащихся ПТУ в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1985. 19 с.

Миронова Т. Л. Структура и развитие профессионального самосознания: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999. 40 с.

Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // *Вопр. психологии.* 1997. № 4. С. 28–38.

Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.

Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал: (Психол. пробл.). М.: Дело, 1994. 216 с.

Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // *Вопр. психологии.* 1990. № 3. С. 58–64.

Миславский Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности // *Вопр. психологии.* 1988. № 3. С. 71–78.

Могилевкин Е. А. Личностные факторы профессиональной карьеры государственных служащих: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 146 с.

Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии: Учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 81 с.

Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 240 с.

Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // *Психологическая наука в СССР: В 2 т. М., 1960. Т. 2. С. 110–125.*

Носов Н. А. Виртуалистика: комплексный подход к проблеме человеческих ресурсов // *Новые подходы к проблеме человеческих ресурсов: Сб. науч. тр. / ВНИЦ профориентации. М., 2001. Вып. 4. С. 3–20.*

Оборина Д. В. Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология.* 1994. № 2. С. 41–48.

Общая психодиагностика: основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования: Учеб. пособие / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 302 с.

Овсянникова В. В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней // *Вопр. психологии.* 1981. № 5. С. 133–137.

Овсянникова В. В. Самооценка учащегося ПТУ как субъекта профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982. 23 с.

Огнев С. А. Теоретические основы психологии субъектогенеза. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1997. 121 с.

Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М: Рус. яз., 1982. 816 с.

Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // *Вопр. психологии.* 1995. № 2. С. 5–19.

Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // *Вопр. психологии.* 1996. № 1. С. 5–19.

Пантилеев С. Р. Строение самоотношения как эмоционально-оценочной системы: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 190 с.

Пантилеев С. Р., Зимачева Е. М. Способы вербальной презентации образа Я и самоотношения субъекта // *Психол. обозрение.* 1997. № 2. С. 5–12.

Пантилеев С. Р., Столин В. В. Тест-опросник самоотношения // *Практикум по психодиагностике: Психодиагност. материалы.* М., 1988. С. 143–151.

Пароходов Ю. Н. Метод анализа и рационализации учебной деятельности студентов как средство самоуправления: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986. 18 с.

Петренко В. Ф. Основы психосемантики: Учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. Гл.: Семантический анализ профессиональных стереотипов. С. 244–256.

Петровский В. А. Очерк теории свободной причинности // *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М., 1997. С. 124–144.

Петрулите А. Р. Когнитивный и эмоциональный компоненты в структуре образа «Я» у студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1985. 16 с.

Печеркина А. А. Влияние трудовой занятости на психическое здоровье человека на этапах профессионализации: Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2005. 159 с.

Пиняева С. Е., Андреев Н. В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // *Вопр. психологии.* 1998. № 2. С. 3–10.

Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.

Подольский А. И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 256 с.

Реан А. А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности // Психол. журн. 1998. № 4. С. 3–12.

Реан А. А. Профессиональная Я-концепция педагога // Педагогическая социальная психология. СПб.: Питер, 1998. С. 238–252.

Родина О. Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1996. № 3. С. 60–87.

Рукавишников А. А., Соколова М. В. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла: Метод. руководство. СПб.: ГП «Иматон», 2001. 96 с.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание; Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. 3-е изд. М.: Педагогика, 1989а. Т. 1. 488 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. 3-е изд. М.: Педагогика, 1989б. Т. 2. 328 с.

Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самостоятельности // Вопр. философии. 1989в. № 4. С. 89–95.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 423 с.

Саврасов В. П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986. 24 с.

Савчук А. В. Профессиональное самосознание в структуре интегральной индивидуальности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1999. 21 с.

Сарджвеладзе Н. И. Самоотношение личности // Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Электронный ресурс]. Тбилиси: Мецниереба, 1989. Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/sarjv01/>.

Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / Под ред. В. М. Каганова. М.: Госполитиздат, 1947. 647 с.

Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // *Вопр. психологии.* 1986. № 6. С. 14–23.

Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 40 с.

Смит Н. Современные системы психологии / Пер с англ. под общ. ред. А. А. Алексеева. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 384 с.

Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 215 с.

Степанова Е. И. Человек: возраст, труд, образование // *Вопр. психологии.* 1986. № 1. С. 11–19.

Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 286 с.

Сукамяги А. А. Сравнительный анализ ряда методик, выявляющих типы личности // *Опыт работы кабинета профконсультации Тартусского государственного университета* / Под ред. А. А. Сукамяги. Тарту, 1989. С. 141–152.

Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // *Принцип развития в психологии* / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978. С. 173–196.

Тюхтин В. С. Актуальные вопросы разработки общей теории систем // *Система. Симметрия. Гармония* / Под ред. В. С. Тюхтина, Ю. А. Урманцева. М., 1988. С. 10–38.

Фам Т. Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 19 с.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.

Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

Чеснокова И. И. Психологическое исследование самосознания // *Вопр. психологии.* 1984. № 3. С. 24–29.

Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // *Психол. журн.* 1993. № 5. С. 3–13.

Шалак В. И. Об «иррациональности» русских [Электронный ресурс]. [Б. м.], 2001. Режим доступа: <http://www.vaal.ru>.

Шорохова Е. В. Проблема «Я» и самосознания // Проблемы сознания: Материалы симпоз. М., 1966. С. 217–227.

Эксперимент и квазиэксперимент в психологии: Учеб. пособие / Под ред. Т. В. Корниловой. СПб.: Питер, 2004. 254 с.

Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1975. С. 89–105.

Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопр. психологии. 1994. № 2. С. 64–77.

Ярышникова Т. Л. Психологический анализ профессионального становления мастера ПТУ: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 18 с.

Bandura A. Self-efficacy: Toward to unifying theory of behavioral change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. P. 191–215.

Bandura A. Social-learning theory of identificatory processes // D. A. Goslin (Ed.) Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally, 1969. P. 213–262.

Bandura A. Social cognitive theory // R. Vasta (Ed.) Annals of child development. 1989. Vol. 6. P. 1–60.

Baumeister R. F. (Ed.) Self-esteem: The puzzle of low self-regard. N. Y.: Plenum Press, 1993.

Bordin E. Psychodynamic model of career choice and satisfaction // D. Brown, L. Brooks (Eds.) Career choice and development. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1984. P. 94–137.

Bordin E., Nachmaan B., Segel S. S. An articulated framework for vocational development // Journal of Consulting Psychology. 1963. Vol. 10. P. 107–116.

Cooley Ch. Human nature und the social order. N. Y.: Schocken, 1964. (Original work published 1902).

Coopersmith S. The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman, 1967. 283 p.

Dewis G. W., Lofguist L. A psychological theory of work adjustment. Minneapolis: University of Minnesota, 1984.

Dixon J. C., Street J. The distinction between self and non-self in children and adolescents // *Journal of Genetic Psychology*. 1975. Vol. 127. P. 157–162.

Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. 195 p.

Erikson E. The Problem of Ego-Identity // *Journal of American Psychoanalytic Association*. 1956. Vol. 4. P. 56–121.

Ginzberg E., Ginsburg S. W., Axelrad S., Herma J. L. Occupational choice: An approach to general theory. N. Y.: Columbia University Press, 1951.

Greenhaus J. H. Career management. N. Y.: Dryden Press, 1987.

Holland J. L. The self-directed search professional manual. Edition. Odessa, FL: Psychological assessment resources, 1985.

Holland J. L., Gottfredson G. D., Bacer H. G. Validity of vocational aspiration and interests inventories: Extended replicated and reinterpreted // *Journal of Consulting Psychology*. 1990. Vol. 37. P. 337–342.

James W. The principles of psychology. London: Macmillan, 1902. Vol. 1. (Original work published 1890).

Kuhn M., McPartland T. An Empirical investigation of self-attitudes // *American Sociology Review*. 1954. Vol. 19. P. 68–96.

Leary M. R., Tangney J. P. The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences // M. R. Leary, J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity*. N. Y.; London: The Guilford Press, 2003. P. 3–140.

Lefort H. M. Locus of control // J. R. Robinson, P. R. Shaver, L. Wrightsman (Eds.). *Measures of personality and social psychology*. San Diego, 1991. P. 413–447.

Livesley W. J., Bromley D. B. Person perception in childhood and adolescence. N. Y.: Wiley, 1973.

Markus H., Nurius P. Possible Selves: The Interface between Motivation and the Self-Concept // Yardley K., Honess T. (Eds). *Self and Identity: Psycho-social Perspectives*. Wiley, 1987. <<http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/markus.htm>>.

Markus H., Wurf E. The dynamic self-concept: A social psychological perspective // *Annual Review of Psychology*. 1987. Vol. 38. P. 300–327.

Mead G. H. Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist // C. W. Morris (Ed.). Chicago: University of Chicago, 1934.

Mead G. H. Movements of thought in the nineteenth century // M. H. Moore (Ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1936.

Mirvis P. H., Hall D. T. Psychological success and the boundaryless career // *Journal of Organizational Behavior*. 1994. Vol. 15. P. 365–380.

Mischel W., Cantor N., Feldman S. Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control // E. T. Higgins, A. W. Kruglanski (Eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles*. N. Y.: Guilford Press, 1996. P. 329–360.

Mischel W., Morf C. C. The self as a psycho-social dynamic processing system: A meta-perspective on a century of the self in psychology // M. R. Leary, J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity*. N. Y.; London: The Guilford Press, 2003. P. 15–43.

Mitchell A. M., Jones G. B., Krumboltz J. D. Social learning theory and career decision making. Cranston, RI: Carroll, 1979.

Neilands T. B. The Time Course of the Self-concept Threat Reduction Process Among Low and High Self-esteem Individuals. Ph. D. dissertation, The University of Texas at Austin, 1993.

Neisser U. Concepts and self-concepts // U. Neisser, D. A. Jopling (Eds.). *The conceptual self in context. Culture, experience, self-understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. P. 3–12.

Neisser U., Fivush R. (Eds.). *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Osipov S. H. Convergence in theories of career choice and development: review and prospect // *Journal of Vocational Behavior*. 1990. Vol. 3. P. 340–356.

Paunonen S. V., Jackson D. N. Accuracy of interviewers and students in identifying the personality characteristics of personnel managers and computer programmers // *Journal of Vocational Behavior*. 1987. Vol. 31. P. 26–36.

Pearlin L. I., Schooler C. The structure of coping // *Journal of Health and Social Behavior*. 1978. Vol. 19. P. 2–21.

Pyszczynski T., Greenberg J. The Role of Self-Focused Attention in the Development, Maintenance, and Exacerbation of Depression // K. Yardley, T. Honess, (Eds.). *Self and Identity: Psychosocial Perspectives*. N. Y.: Wiley, 1987.

Rice R. W., McFarlin D. B., Bennet D. E. Standards of comparison and job satisfaction // *Journal of Applied Psychology*. 1989. Vol. 31. P. 591–598.

Roe A. The psychology of occupation. N. Y.: Wiley, 1956.

Roe A. Early determinants of vocational choice // *Journal of Consulting Psychology*. 1957. Vol. 4. P. 212–217.

Roe A., Siegelman M. The origin of interests. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association, 1964.

Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework // S. Koch (Ed.) *Psychology: A study of a science*. Vol. 3. Formulations of the person and the social context. N. Y.: McGraw-Hill, 1959. P. 184–256.

Rosenberg M. Conceiving the self. N. Y.: Basic Books, 1979.

Rosenberg M., Schooler C., Schoenbach C., Rosenberg F. Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes // *American Sociological Review*. 1995. Vol. 60. P. 141–156.

Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // *Psychological Monographs*. 1966. Vol. 80. P. 1–28.

Rotter J. B. Some problem and misconception related to the construct of internal versus external of reinforcement // *Journal of Consulting and Clinic Psychology*. 1975. Vol. 43. P. 56–67.

Rotter J. B. The development and application of social-learning theory: Selected papers. N. Y.: Praeger, 1982.

Rounds J. B., Dawis G. W., Lofquist L. Measurement of person environment fit and prediction of satisfaction in the Theory of Work Adjustment // *Journal of Vocational Behavior*. 1987. Vol. 31. P. 297–318.

Schwarzer R. Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewaeltigungsressource // *Diagnostica*. 1994. Vol. 40(2). S. 105–123.

Shrauger J. S., Sorman P. B. Self-evaluations, initial success and failure, and improvements as determinants of persistence // *Journal of Consulting and Clinic Psychology*. 1977. Vol. 45. P. 784–795.

Siegal J. P., Bowen D. Satisfaction and performance: causal relationships and mediating effects // *Journal of Vocational Behavior*. 1971. Vol. 1. P. 263–269.

Steele C. M., Liu T. J. Dissonance processes as self-affirmation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 45(1). P. 5–19.

Super D. E. A life-span, life-space approach to career development // *Journal of Vocational Behavior*. 1980. Vol. 16. P. 282–298.

Super D. E. The psychology of careers. N. Y.: Harper Row, 1957.

Super D. E. Toward a comprehensive theory of career development / D. H. Montross, S. L. Shinkman (Eds.) *Career development: Theory and practice*. Springfield IL: Charles C. Thomas, 1992. P. 35–64.

Super D. E., Starishevsky R., Matlin N., Jordaan J. P. Career development: A self-concept. N. Y.: College Entrance Examination Board, 1963.

Taylor K., Popma D. An examination of the relationship among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control and indecision // *Journal of Vocational Behavior*. 1990. Vol. 37. P. 17–31.

Thibodeau R., Aronson E. Taking a closer look: Reasserting the role of the self-concept in dissonance theory // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1992. Vol. 18(5). P. 591–602.

Tiedeman D. V., O'Hara R. P. Career development: Choice and adjustment. N. Y.: College Entrance Examination Board, 1963.

Wyatt G. Risk-taking and risk-avoiding behavior: The impact of some dispositional situational variables // *Journal of Psychology*. 1990. Vol. 124. P. 437–447.

Wylie R. C. The Self-concept. Vol. 1. Lincoln: University of Nebraska Press, 1974.

Опросник «Общая шкала самооценки»¹

Теоретическими предпосылками разработки оригинальной методики «Общая шкала самооценки» выступили, во-первых, теоретико-экспериментальный подход М. Розенберга к исследованию самоотношения как глобальной самооценки (общего самоуважения); во-вторых, обобщенная «теория приобретенной беспомощности» М. Селигмана, в соответствии с которой оценка общей компетенции и локус контроля относятся к области глобальной самооценки; в-третьих, подход П. Варра о разделении позитивного и негативного компонентов самооценки. Таким образом, глобальная самооценка рассматривается как чувство по отношению к себе, включающее переживания различного содержания: общее самоуважение, самоэффективность и связанный с ней личностный контроль.

Инструмент для измерения самооценки был создан путем сокращения и комбинирования трех методик, измеряющих различные грани самооценки. Двенадцать пунктов были взяты из шкал «mastery», «self-denigration» и «self-esteem» Л. Пэрлина и С. Шулера, из них восемь принадлежат переработанной авторами шкале М. Розенберга «Rosenberg-Self-Esteem-Skala» (*L. I. Pearlin, C. Schooler, 1978*). Три пункта взяты из «Опросника общей компетенции» («Generalisierten Kompetenzskala»), разработанного Р. Шварцером (*R. Schwarzer, 1994*). Шкала была разработана по модели Гуттмана (Guttman-Skalogramm-Analyse).

Структура опросника включает 15 пунктов, расположенных в случайном порядке, и представлена четырьмя первичными и двумя вторичными суммарными шкалами. Утверждения имеют прямую и обратную формы, что учитывается при обработке результатов. Ответы респондентов выражают степень согласия с суждениями по пунктам и градуируются по 4-ступенной шкале в диапазоне от 1 (соответствует мне абсолютно и полностью) до 4 (вообще мне не соответствует). Комбинирование шкал в еди-

¹ Методика разработана А. И. Колобковой (1999). Психометрическая оценка на русскоязычной выборке проведена Е. В. Дьяченко, А. И. Колобковой, О. Б. Химич (2004).

ный инструмент позволяет измерить следующие аспекты глобальной самооценки: позитивная самооценка, или тенденция к самоакцентированию (шкала СО+: 4 пункта); негативная самооценка, или тенденция к самообесцениванию (шкала СО-: 4 пункта); общие (оптимистические) ожидания по поводу своей компетентности (шкала ООК: 3 пункта); совокупный личностный контроль (шкала MAS, включающая три из четырех пунктов шкалы «mastery»). Из суммы отдельных оценок субшкал СО+ и СО- образуется вторичная шкала глобальной самооценки (шкала ГСО: 8 пунктов). Сумма всех пунктов опросника составляет суммарную, общую шкалу глобальной самооценки.

Испытуемые и ситуация сбора данных. В исследовании приняли участие 517 человек – студентов различных форм обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург), из них 63 мужчины и 454 женщины в возрасте от 16 до 41 года ($M = 22,9$; $SD = 6,21$).

Сбор эмпирических данных с помощью опросника проводился во время лабораторных занятий по психологическим дисциплинам, что можно рассматривать как ситуацию принудительно-добровольного участия.

Психометрическое тестирование опросника включало следующие методы и процедуру.

Надежность опросника «Общая шкала самооценки» проверялась ретестовыми испытаниями через две-три недели. Коэффициенты корреляций (Person) измерялись между показателями одних и тех же шкал опросника.

Внутренняя согласованность (гомогенность) пунктов проверялась в связи с тем, что их комбинация в опроснике впервые применялась в данном сочетании. Гомогенность определялась в ходе item-анализа путем оценки тенденции к стабильности ответов в комбинированных шкалах по пунктам из различных шкал.

Конструктивная валидность измерялась путем определения структуры шкал опросника «Общая шкала самооценки». О конструктивной валидности судили по результатам факторного анализа (метод главных компонент; процедура Varimax normalized). Были обозначены следующие условия конструктивной валидности опросника: 1) значимые факторные на-

грузки двух шкал (CO+ и CO-) и отнесенных к ним пунктов образуют два фактора; 2) в каждый фактор входит только одна шкала и только пункты, отнесенные к этой шкале.

Результаты. Были получены следующие коэффициенты ретестовой надежности для шкал опросника: позитивная самооценка (CO+) – $r = ,50$ ($p < ,001$); негативная самооценка (CO-) – $r = ,63$ ($p = ,000$); личностный контроль (MAS) – $r = ,62$ ($p < ,001$); общие ожидания по поводу своей компетенции (ООК) – $r = ,57$ ($p < ,000$); индекс глобальной самооценки (ГСО) – $r = ,50$ ($p < ,001$). Коэффициенты ретестовой надежности для общей шкалы самооценки в целом – $r = ,59$ ($p < ,01$).

Результаты item-анализа показали, что корреляционные коэффициенты остроты разрыва для большинства пунктов удовлетворительны: $r_{it} > ,40$. Оценка Cronbachs Alpha общей шкалы самооценки равна $\alpha = ,89$, что свидетельствует о высокой внутренней надежности и гомогенности скомбинированных субшкал.

При факторизации пунктов опросника «Общая шкала самооценки» выделились два фактора, объяснившие 55 % доли дисперсии. В первый фактор (42,4 %) вошли со значимыми нагрузками негативно сформулированные пункты (самообесценивание, тесно связанное с экстернальным локусом), во второй (12,6 %) – позитивно сформулированные пункты (самоакцентирование и доверие собственной компетенции).

Таким образом, Опросник «Общая шкала самооценки» характеризуется достаточно высокой надежностью, внутренней и конструктивной валидностью. В то же время он нуждается в дальнейшей проверке и совершенствовании, в частности, доля объяснимой дисперсии пунктов опросника остается недостаточной, и следует искать пути ее дальнейшего роста.

Опросный лист

Фамилия И. О. (или псевдоним) _____ Пол (м./ж.) _____
Возраст _____

Инструкция. Опросник содержит ряд высказываний об определенных мыслях, чувствах и представлениях, которые Вам более или менее

присущи. Вам предлагается ответить, в какой степени каждое из них Вам соответствует:

- 1 – соответствует мне абсолютно и полностью;
- 2 – скорее соответствует, чем нет;
- 3 – вряд ли мне соответствует;
- 4 – вообще мне не соответствует.

Не следует долго обдумывать ответы. В этом опроснике не существует правильных и неправильных ответов. В гораздо большей степени интересно Ваше личное мнение. Не задумывайтесь также над тем, как бы произвести «наилучшее впечатление». Вы можете абсолютно быть уверенными в том, что мы сохраним Ваши ответы в тайне.

1. У меня есть целый ряд хороших качеств.
2. Я не готов к решению некоторых своих проблем.
3. Снова и снова я думаю, что ни на что не гожусь.
4. Я всегда доволен собой.
5. Боюсь, найдется не много такого, за что я мог бы гордиться собой.
6. Я обладаю не худшими способностями, чем большинство других людей.
7. Время от времени я кажусь себе действительно бесполезным.
8. Я считаю себя полноценным человеком, во всяком случае не менее полноценным, чем остальные.
9. Мне всегда кажется, что я – неудачник.
10. Если кто-то ставит мне препятствия, я нахожу пути и средства их преодолеть.
11. Многие вещи, которые случаются со мной, происходят не по моей воле.
12. Даже в необычных ситуациях я считаю, что могу со всем справиться.
13. Даже в ситуациях, которые для меня действительно важны, едва ли я могу повлиять на ход событий.
14. В основном мое будущее зависит от меня самого.
15. Когда у меня появляется проблема, то возникает довольно много идей, как ее можно разрешить.

Анкета «Образ мира профессионала»¹

Анкета посвящена изучению особенностей видения мира представителями разных профессий.

Инструкция. Ниже приведены вопросы анкеты. Вам предлагается максимально полно в свободной форме ответить на них. Не заботьтесь о логичности ответов и о правописании. Постарайтесь отвечать так, как будто отвечаете самому себе, а не кому-то другому. Располагайте ответы в том порядке, в котором они у Вас возникают.

1. Какие события для Вас являются важными, фактически волнующими:

- 1.1. В своей жизни, биографии?
- 1.2. В жизни своей контактной группы на работе?
- 1.3. В жизни профессионального сообщества?
- 1.4. В жизни своего народа, страны, человечества?

2. Какие события для Вас являются важными, фактически волнующими:

- 2.1. В существовании природы на Земле?
- 2.2. В существовании планеты и ее природных регионов?
- 2.3. В существовании околоземного пространства и мироздания?

Фрагмент индикаторной таблицы

Индикаторы ответов студентов V курса	Индикаторы ответов студентов I курса	Категория
1	2	3
«Понимание, любовь и поддержка близких»; «рядом должны быть любящие тебя люди, которые бы всегда были счастливы и не болели»; «в семье царил бы взаимопонимание»	«Привязанность к близким»; «родители мне дали хорошее воспитание»; «родители заботятся обо мне и содержат меня»	A1

¹ См.: Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995. С. 190–192.

Окончание таблицы

1	2	3
«Взаимопонимание и легкость общения»; «поддержка и опора коллектива»; «верность друзей»; «принимать людей такими, какие они есть»; «уверенность в том, что я нужна»	«Радость общения»; «уважение друг к другу»; «информированность об окружающем»	A2
«Главным считаю знание своего дела, умение передать свои знания другим»; «вопросы инноваций, творчества»; «возможность профессионального роста»	«Возможность приобрести знания, опыт»; «возможность сделать карьеру»; «испытать чувство нужности кому-то»	A3
«Народ не знал лишений, войн, переворотов»; «все могли жить спокойно и достойно»; «высокое благосостояние и уровень культуры»	«Вопросы процветания России»; «проблемы наркомании»; «деградация общества»	A4
«Природа была богатой, нетронутой, не загрязненной человеческой деятельностью»; «проблемы ресурсопользования и охраны флоры и фауны»	«Бережное использование ресурсов»; «необходимость создания заповедников»	B1
«Проблема урбанизации городов»; «проблема клонирования»; «борьба с неизлечимыми болезнями и врожденными уродствами»	«Вопросы глобального потепления»; «проблема перенаселения планеты»	B2
«Проблема нарушения озонового слоя Земли»; «решение вопроса о происхождении человека»; «страх перед падением метеоритов»	«Есть ли Бог?»; «существует ли НЛО?»; «есть ли судьба?»	B3

Примечание. A1 – волнующие события в своей жизни; A2 – волнующие события в своей контактной группе; A3 – волнующие события в жизни профессионального сообщества; A4 – волнующие события в жизни своего народа; B1 – волнующие события в существовании природы на Земле; B2 – волнующие события в существовании планеты и ее природных регионов; B3 – волнующие события в существовании околоземного пространства и мироздания.

Методика «Образ Я психолога»¹

Теоретическими предпосылками разработки методики выступили представления об идеальной модели психолога в системе образования (А. Е. Айви, 1987; Н. В. Бачманова, Н. А. Стафурина, 1985; И. В. Дубровина, 1991; Р. В. Овчарова, 1996). Текст методики включает 20 суждений (пунктов), поровну разделенных на 2 шкалы. Пункты первой шкалы касаются оценки реального профессионального Я психолога, пункты второй шкалы – идеального профессионального Я психолога. Таким образом, предметом оценки выступают области идеального и реального в образе Я психолога. Ответы респондентов выражают степень их согласия с суждениями каждого пункта и градуируются по 4-ступенной шкале в диапазоне от 1 (нет, не согласен) до 4 (да, согласен). Оценки по каждой из двух шкал располагаются в диапазоне от 10 до 40 баллов.

Участники исследования. В исследовании приняли участие студенты I и V курсов факультета коррекционной педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института (146 человек, из них 27 юношей и 119 девушек).

Психометрическая оценка методики. Надежность-устойчивость проверялась в ходе ретестовых испытаний с интервалом в 3 месяца. Коэффициенты ранговой корреляции (Spearman) шкал теста и ретеста: шкала «Реальное профессиональное Я» – $r = ,76$ ($p = ,001$); шкала «Идеальное профессиональное Я» – $r = ,86$ ($p = ,001$). Таким образом, результаты свидетельствуют в пользу достаточной надежности-устойчивости методики как измерительного инструмента.

Конструктивная (предполагаемая) валидность оценивалась путем сопоставления, конвергенции результатов, полученных с помощью методики «Образ Я психолога», и результатов, установленных рядом методик, которые измеряют родственные характеристики. В качестве последних были

¹ Разработка методики и ее психометрическая оценка проведены Н. Н. Колмогорцевой (2002).

определены локус контроля и самоотношение. Для их изучения применялись «Тест-опросник уровня субъективного контроля», форма А (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд, 1984) и «Тест-опросник самоотношения» (С. Р. Пантилеев, В. В. Столин, 1988). Конвергенция результатов оценивалась коррелированием шкал названных методик (Spearman). Результаты корреляционного анализа представлены в таблице (указаны только значимые коэффициенты корреляции).

Результаты конструктивной валидизации ($n = 146$)

Шкала	Реальное профессиональное Я	Идеальное профессиональное Я
Общая интернальность (Ио)	,51***	,39***
Интернальность в области достижений (Ид)	,55***	,39***
Интернальность в области неудач (Ин)	,35*	,36*
Интернальность в семейных отношениях (Ис)		
Интернальность в производственных отношениях (Ип)	,42**	,44***
Интернальность в области межличностных отношений (Им)	,38*	,36*
Интернальность в отношении здоровья и болезни (Из)		
Глобальное самоотношение (S)		
Самоуважение (I)	,45**	,48**
Аутосимпатия (II)		
Самоинтерес (III)		
Ожидание положительного отношения других (IV)	,38*	,39*
Самоуверенность (1)		
Ожидаемое отношение (2)		
Самопринятие (3)	,39**	,41**
Саморуководство (4)	,46**	,47**
Самообвинение (5)		
Самоинтерес (6)	,37*	,38*
Самопонимание (7)	,32*	,34*

* Значимость связи при $p < ,05$.

** Значимость связи при $p < ,01$

*** Значимость связи при $p < ,001$.

Результаты корреляционного анализа являются ожидаемыми в контексте гипотез о конструктивной валидности методики, объяснимыми и неп-

противоречивыми. В частности, методика «Образ Я психолога» включает пункты, отражающие позитивное отношение к себе, уверенность в своих возможностях («Я достаточно уверен в себе», «Я обладаю достаточным уровнем теоретических знаний»), и пункты локуса ответственности («Я могу принимать решения в ситуации выбора»). Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о наличии положительных высокосignальных и средних по характеристике тесноты взаимосвязей в диапазоне от 0,32 до 0,55 между шкалами проверяемой методики и шкалами «Теста-опросника самооценки» и «Теста-опросника уровня субъективного контроля».

Таким образом, в ходе психометрической проверки методики «Образ Я психолога» были получены свидетельства в пользу удовлетворительной надежности-устойчивости шкал методики, а также ее конвергентной валидности. Данный вывод дает основания для использования методики в исследовательских целях.

Опросный лист

Фамилия И. О. (или псевдоним) _____ Пол (м./ж.) _____
Возраст _____

Инструкция. Вам предлагается заполнить сначала левую, затем правую часть опросного листа. Отметьте знаком «плюс» те варианты ответов, которые наиболее соответствуют Вашим представлениям о себе.

Считаю, что	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Мне хотелось бы	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Я обладаю достаточным уровнем теоретических знаний					1. Лучше знать теоретические основы психологии				
2. Я обладаю достаточным уровнем практических навыков: а) по диагностической работе					2. Приобрести практические навыки: а) по диагностической работе				

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
б) коррекционной работе в) профилактической работе					б) коррекционной работе в) профилактической работе				
3. Я человек, способный к сочувствию и пониманию					3. Развивать способности к сочувствию и пониманию				
4. Я обладаю гибкостью в общении, тактом					4. Выработать гибкость в общении, такт				
5. Я уравновешенный человек, могу управлять собой					5. Быть более уравновешенным				
6. Я достаточно уверен в себе					6. Быть более уверенным в себе				
7. Я могу принимать решения в ситуации выбора					7. Быть более решительным				
8. Я обладаю достаточным уровнем рефлексии					8. Развивать способность к рефлексии				
9. Я наблюдательный человек					9. Быть более наблюдательным				
10. Я глубоко и правильно понимаю значение деятельности психолога					10. Глубоко и правильно осознавать значение деятельности психолога и свое место в ней				

**Результаты контент-анализа
состава успешности
профессионально-педагогической деятельности**

Фрагмент индикаторной таблицы

Категории и подкатегории успешности профессионально-педагогической деятельности и их выраженность, %	Примеры индикаторов категорий и подкатегорий
<p>Категория А – субъективные параметры (71):</p> <p>A1 – профессиональная компетентность (16,3):</p> <p>A1.1 – коммуникативная компетентность (10,1)</p> <p>A1.2 – специальная (предметная) компетентность (4,3)</p> <p>A1.3 – дидактическая компетентность (1,9)</p> <p>A2 – профессионально важные качества (30,8):</p> <p>A3 – профессионально обусловленные мотивационные и эмоциональные особенности (5,7)</p> <p>A4 – общий уровень культуры, эрудированность (1,9)</p>	<p>A1.1: «умеет найти общий язык с группой», «способность легко устанавливать контакт и с коллегами, и с трудными учениками, и с родителями» и т. д.</p> <p>A1.2: «знает предмет от А до Я», «интересуется всем новым по своему предмету», «мастер своего дела на практике» и т. д.</p> <p>A1.3: «умеет интересно и доступно излагать новый материал», «использует нетрадиционные формы обучения» и т. д.</p> <p>A2: «любовь к детям», «отзывчивость», «способность быть лидером», «собранность, организованность, стремление к творчеству» и т. д.</p> <p>A3: «преданность работе», «удовлетворенность трудом», «желание полностью отдаваться делу» и т. д.</p> <p>A4: «разносторонне развитая личность», «с педагогом интересно просто как с человеком» и т. д.</p>
<p>Категория В – объективные параметры (29):</p> <p>B1 – характеристики деятельности педагога (3,8)</p> <p>B2 – характеристики профессиональной среды (25,2)</p>	<p>B1: «имеет большой опыт и стаж работы», «педагог сам составил программу по дисциплине, которую читает» и т. д.</p> <p>B2: «достойная зарплата», «справедливая администрация», «хорошая материальная база», «доступность необходимой литературы», «дружный коллектив» и т. д.</p>

Примечания:

1. $n = 38$; педагоги начального и среднего профессионального образования, из них 30 женщин и 8 мужчин; возраст $M = 33,4$, $SD = 7,1$, стаж работы $M = 7,1$, $SD = 4,6$.

2. Процент вычислялся по отношению ко всем индикаторам, представленным в ответах педагогов.

Лист экспертной оценки профессиональной деятельности педагога

Инструкция. Оцените по 7-балльной шкале и отметьте знаком «+» в одном из семи столбцов степень выраженности показателей успешности профессиональной деятельности педагога:

- 1 – признак отсутствует;
- 2 – признак выражен в минимальной степени;
- 3 – признак слабо выражен;
- 4 – признак имеет место;
- 5 – признак достаточно выражен;
- 6 – признак очень сильно выражен;
- 7 – признак выражен в максимальной степени.

Мы гарантируем сохранение анонимности и конфиденциальности Ваших ответов в качестве эксперта.

Полученные данные будут использованы лишь в целях научного исследования.

Благодарим Вас за участие.

Показатели деятельности	Оценка, баллы						
	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Профессионально-педагогические умения</i>							
Коммуникативно-организаторские умения:							
Умение организовывать и успешно осуществлять образовательный процесс							
Умение планировать рабочее время, организовывать свою профессиональную деятельность							
Умение ясно и логично излагать учебный материал							
Высокая коммуникативная культура (умение находить общий язык со всеми участниками образовательного процесса: коллегами, руководством, учащимися, родителями)							
Дидактические умения:							
Умение находить адекватные целям образования содержание, методы, формы обучения и т. д.							

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8
Умение трансформировать содержание преподаваемой дисциплины в средство решения различных педагогических задач (например, повышения учебно-познавательной мотивации учащихся)							
Умение создавать посредством своего предмета образовательную среду (условия) для профессионального и личностного развития учащихся							
Умение осуществлять непрерывный контроль знаний и умений учащихся с целью управления качеством обучения							
Проектировочно-прогностические умения:							
Умение проектировать образовательный процесс в зависимости от цели обучения, контингента учащихся, темы занятия и прогнозировать его успешность							
Способность прогнозировать развитие (профессиональный рост) всех участников образовательного процесса (учащихся, педагога, руководства), в том числе образовательного учреждения в целом							
Специальные (предметные) умения:							
Осведомленность о современных научно-прикладных достижениях в области преподаваемого предмета							
Умение применять на практике профессиональные знания							
Свободное владение содержанием преподаваемого предмета							
Инновационные умения:							
Создание и реализация содержательных инноваций (новшества, адаптирующие содержание профессиональной подготовки к требуемому на рынке труда уровню профессионализма выпускника)							
Создание и реализация организационных инноваций (новшества в организации педагогического процесса)							
Создание и реализация педтехнологических инноваций (новшества в области методов, средств обучения и т. д.)							
Исследовательские умения:							
Умение анализировать соответствие содержания профессиональной подготовки требованиям, предъявляемым к выпускнику на рынке труда							
Мониторинг усвоения профессиональных знаний в рамках преподаваемой дисциплины							
Маркетинг дополнительных образовательных услуг (изучение и прогнозирование их спроса на рынке труда, их реклама и реализация)							
Способность анализировать успешность собственной профессиональной деятельности							

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Субъективные показатели</i>							
Профессиональная компетентность							
Профессионально важные качества							
Профессиональный опыт							
Ответственность за свое профессиональное развитие							
Удовлетворенность трудом							
Преданность профессии							
<i>Объективные показатели</i>							
Систематическое образование и повышение квалификации (укажите периодичность)							
Наличие разработанного педагогом учебно-методического комплекса по преподаваемой дисциплине (УМКД). Есть / нет (нужное подчеркнуть)							
Наличие профессиональных наград, премий и т. п. Есть / нет (нужное подчеркнуть)							
Категория или разряд по ЕТКС (укажите)							
Результаты анкетирования «Преподаватель глазами учащегося» (укажите):							
высокие							
выше среднего							
средние							
ниже среднего							
отсутствуют							

Глуханюк Наталья Степановна
Дьяченко Елена Васильевна

Я В ПРОФЕССИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ Я
Результаты исследований

Редактор Е. А. Ушакова
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Подписано в печать 28.11.05. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Усл. печ. л. 9,7. Уч.-изд. л. 10,1. Тираж 300 экз. Заказ №
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Размножено с готового оригинала-макета в типографии УрО РАН. 620019, Екатеринбург, ГСП–170, ул. С. Ковалевской, 18.

